

NUESTROS MEJORES MAESTROS
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EJEMPLARES



PREMIO
COMPARTIR
AL MAESTRO



PEDRO GÓMEZ BARRERO
Presidente

LUISA GÓMEZ GUZMÁN
Vicepresidenta

ALBA LUCÍA GÓMEZ VARGAS
Gerenta General

JAVIER POMBO RODRÍGUEZ
Subgerente de Educación

LUZ AMPARO MARTÍNEZ RANGEL
Directora
Premio Compartir al Maestro

Editor
COMPARTIR

© **COMPARTIR**
Todos los derechos reservados.

Gustavo González Palencia
Martha Graciela Arias Rey
Nancy Toro López
Indalecio Villarraga Díaz

Primera edición
Febrero de 2010
1.000 ejemplares

ISBN Libro
978-958-97711-7-4

Bogotá, D. C., Colombia
Febrero de 2010

Mariana Schmidt Quintero
Acompañamiento a la
producción escrita y edición
de textos

Lilia Carvajal Ahumada
Corrección de textos

Diseño
Creamos Alternativas Ltda.

Diagramación
MAP

Fotografías
Archivo Fundación Compartir
Archivos particulares

Impresión
D'Vinni

NUESTROS MEJORES MAESTROS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EJEMPLARES



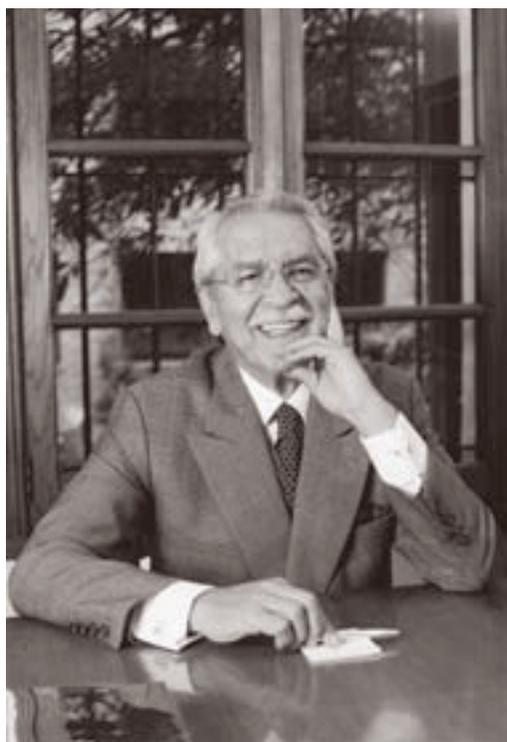
2008



PREMIO
COMPARTIR
AL MAESTRO

Presentación

PEDRO GÓMEZ BARRERO



Para la Fundación Compartir es un orgullo entregar al país un nuevo tomo de la colección *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*. Aquí, el Gran Maestro Gustavo González Palencia y los Maestros Ilustres Martha Graciela Arias Rey, Nancy Toro López e Indalecio Villarraga Díaz, comparten de manera generosa y sin reservas las experiencias que los hicieron ganadores en el 2008, del Premio Compartir al Maestro en su décima edición.

Estos son textos emocionantes. En ellos se constata que Colombia cuenta con docentes meritorios, verdaderos profesionales de la educación que día a día, sin desfallecer, estimulan a sus estudiantes para que asistan a sus instituciones educativas, y no por cualquier motivo, sino por uno de los más dignos: desarrollar todo su potencial cognitivo, social, espiritual y emocional. Así es, estos cuatro maestros no escatiman esfuerzos, como podrán constatarlo los lectores, en explorar caminos para seducir a sus estudiantes con el conocimiento, en encontrar maneras de apasionarlos por la búsqueda de respuestas a las cientos de preguntas que tienen a flor de piel, en mos-

trarles que aprender es un camino que vale la pena recorrer, en acompañarlos para que puedan construir vínculos con otros y para que logren encontrarse consigo mismos.

Bien sea a través de la música o de la filosofía, las ciencias naturales, el lenguaje o la química, los cuatro maestros que exponen aquí sus experiencias le muestran al país por qué debemos honrar la labor docente. No estábamos equivocados cuando hace algo más de una década le apostamos a este Premio con la convicción de que en Colombia contamos con maestros cualificados, y nos propusimos hacerlos visibles y con ello contribuir a dignificar su profesión. Nuestro objetivo: hacer un aporte significativo al mejoramiento de la calidad de la educación, pues como lo han señalado varios estudios, la profesionalización de los maestros es uno de los factores de mayor incidencia en ese logro.

Todo indica que vamos por buen camino. Los resultados de un estudio realizado por la Universidad los Andes indican que diversos sectores de la sociedad colombiana –docentes, rectores, gremios, medios de comunicación y diseñadores de política pú-

blica— consideran que el Premio ha tenido un impacto muy positivo en la sociedad y entre la comunidad educativa, porque en la búsqueda de la equidad, así como en su contribución en aumentar la autoestima de los profesores, ha logrado propiciar una reflexión sobre la práctica docente y mejorar la percepción de la docencia como una actividad profesional.

Y es que aparte de la ceremonia nacional que hacemos cada año, divulgada por todos los medios de comunicación, el Premio ha trabajado en varios frentes, todos ellos orientados a aportar a la profesionalización docente. Por una parte, hemos generado escenarios pedagógicos donde los maestros galardonados animan a otros colegas a revisar y sistematizar también ellos sus prácticas pedagógicas. Con ese propósito el Premio organiza anualmente en diversas ciudades del país los Encuentros de Maestros, en lo cuales los ganadores comparten sus propuestas y llevan a cabo talleres de verdadero intercambio pedagógico. De esta manera, los mejores de los mejores se han convertido en promotores de un proceso de profesionalización, a la par que han venido

enriqueciendo su experiencia, mejorándola y muchas veces ampliando su radio de acción, como bien lo señala el estudio de la Universidad de los Andes ya citado.

Asimismo, las 17.515 propuestas que hemos recibido hasta la fecha ya están digitalizadas, lo que ha permitido que grupos de investigación educativa adelanten estudios sobre el estado de la enseñanza de las áreas, sus avances y sus retos, lo que a la postre será material valioso para los formuladores de política y para las entidades de formación docente. De hecho, en breve saldrán a la luz pública los resultados del estudio correspondiente al área de lenguaje desarrollado por la Universidad Javeriana.

Por otra parte, gracias a las alianzas con empresas de los sectores oficial y privado creamos la regionalización del Premio Compartir al Maestro en Quindío, que ha movilizado a la sociedad a favor de la recuperación del prestigio de la labor docente. Esperamos el siguiente año, contagiar a otras regiones de esta apremiante tarea y lograr así de manera conjunta, impulsar la valoración social de la docencia. Sea esta la oportunidad de agradecer a nuestros alia-

dos la confianza depositada en nosotros: Alcaldía de Armenia, British Council, Corporación Andina de Fomento –CAF–, Cámara de Comercio de Armenia, Empresarios por la Educación, capítulo Quindío, Fundación Carolina Colombia, Fundación Saldarriaga Concha, Fundación Santa María, Fundación Telefónica, Fundalectura, maestro Fernando Botero, Preal, Revista Magisterio, Gobernación de Quindío, Secretaría de Educación de Armenia, Secretaría de Educación de Quindío, Universidad del Quindío y Universidad La Gran Colombia, seccional Armenia.

De igual manera queremos agradecer a quienes han creído en nosotros, a los maestros que han respondido a las convocatorias, a los que le siguen la pista al Premio mes a mes a través del Boletín Digital y de la página www.premiocompartiralmaestro.org, a los docentes y directivos que esperan ávidamente nuestras ediciones de *Palabra Maestra*, a los investigadores que han acudido a nuestra información para explorar el mundo de la educación y al equipo de Premio; sus aportes, sus comentarios y su trabajo son muy valiosos, muchas gracias.

Jurado 2008

Francisco Cajiao Restrepo
Vicky Colbert de Arboleda
Marta Lorena Salinas
Luisa Pizano Salazar
Mauricio Rodríguez Múnera
Isabel Segovia Ospina
José Luis Villaveces Cardoso

Evaluadores 2008

Amparo Ardila Pedraza
Martha Baracaldo Quintero
Luz Ana Elsa Bernal Ramos
Adriana Callamand Ordóñez
Gloria Calvo
Carola Hernández Hernández
María Agüero Martínez
Solangel Materón Palacios
Daniel Ignacio Oliveros Wilches
Marina Ortiz Legarda
María Victoria Rodríguez Castro
María Elena Ronderos Torres
Aída Salamanca Higuera
Gabriel Torres Vargas
Luisa Ungar Ronderos



Contenido

10| Introducción

Luz Amparo Martínez Rangel

14| Música para gozar, música para vivir

Gustavo González Palencia – Gran Maestro 2008
Educación Artística

42| De lo subjetivo a lo objetivo por los senderos de la filosofía

Martha Graciela Arias Rey – Maestra Ilustre 2008
Ciencias Sociales y Filosofía

60| Leer y escribir en la vida y para la vida

Nancy Toro López – Maestra Ilustre 2008
Básica Primaria

86| Química para un mundo real

Indalecio Villarraga Díaz – Maestro Ilustre 2008
Ciencias Naturales

Introducción

El título de esta serie, *Experiencias educativas ejemplares*, evoca claramente el propósito por el cual trabaja desde hace un decenio el Premio Compartir al Maestro: destacar a los mejores docentes de colegios oficiales y privados del país.

Y si bien es cierto que quienes obtienen los galardones de Gran Maestro y Maestros Ilustres que otorga el Premio Compartir son objeto de reconocimiento por parte de la sociedad en su conjunto (sector educativo y empresarial, medios de comunicación, gremio de docentes, comunidad educativa, etc.), hay que decir que ocupar estos lugares demanda a los premiados un fuerte ejercicio de reflexión sobre su propia práctica, derivado de las presentaciones en escenarios diversos del orden nacional e internacional, del compartir con colegas sus estrategias y de un ejercicio de escritura exigente que es guiado rigurosamente para



Luz Amparo Martínez Rangel

garantizar que los textos que se publiquen hagan justicia al profesionalismo de sus autores. A la postre, se trata de una experiencia de cualificación de sus propias propuestas, pues como ellos mismos lo reconocen, todas esas son actividades que les permiten consolidarlas aún más.

El trabajo de reflexión que propicia el Premio en los docentes es quizá el valor agregado más destacable de este programa en la medida en que les permite, a través del lenguaje oral o escrito, hacer consciencia de su actuar pedagógico en el día a día en contextos determinados, y les exige identificar las claridades que tienen, pero también los asuntos que aún deben nombrar o resolver para luego sí someterlo al juicio de otros y disponerse a tener de regreso opiniones que lo enriquecen y pueden llevarlo aún más lejos.

Los textos que componen este volumen, correspondientes a los maestros ganadores de la décima edición del Premio, han vivido este proceso. Primero fueron concebidos en un taller de producción escrita a la luz de los criterios que han marcado la colección, allí su estructura empezó a delinearse, como también a clarificar qué

asuntos de las propuestas debían sobresalir, a qué recursos acudir para ello, mediante qué tratamiento del lenguaje. Luego, vino un trabajo fuerte de escritura, versiones fueron y vinieron hasta llegar a esta que en opinión de sus autores, de la editora y del Comité del Premio logran reflejar en justicia la propuesta pedagógica que fue merecedora de los galardones.

Es entonces para mí un privilegio presentar en esta ocasión a Gustavo González Palencia, Gran Maestro 2008 y a Martha Graciela Arias Rey, Nancy Toro López e Indalecio Villarraga Díaz, Maestros Ilustres del mismo año. Como podrán constarlo los lectores, ellos ejemplifican a los buenos profesores de nuestro país por su conocimiento disciplinar, su visión de la labor pedagógica, la rigurosidad y sistematicidad en su manera de actuar y su compromiso con el entorno.

Así por ejemplo, se encontrarán aquí con un gran maestro, Gustavo González Palencia, quien combina muy bien la pasión por la música con el rigor pedagógico para lograr que todos sus estudiantes, desde tercero hasta los del ciclo complementario, exploren los sonidos mediante diversos

instrumentos musicales, teniendo como base los ritmos de nuestro país. Porque para Gustavo, docente de la Normal María Montessori de Bogotá, la música forma y transforma a las personas.

Con el pretexto de gozar del lenguaje universal de la música, y recurriendo a todo tipo de instrumentos, desde zampoñas hasta violines, el Gran Maestro 2008 despierta como ningún otro la sensibilidad de sus estudiantes, contribuye a inculcarles valores y buenas costumbres y hace un importante aporte para que se formen como seres humanos integrales, respetuosos de la naturaleza, conscientes de su papel en la sociedad y capaces de apreciar el arte y divertirse sanamente.

Por su parte la Maestra Ilustre Martha Graciela Arias Rey, diseñó una propuesta que le permite a sus estudiantes avanzar en su capacidad reflexiva y argumentativa para abordar los problemas, grandes y pequeños, que ocupan sus mentes y corazones, así como sus interrogantes que no distan mucho de aquellos que la humanidad se ha hecho a lo largo de la historia. Así, apoyándose en el pensamiento de los grandes

filósofos las jovencitas que tienen a Martha como profesora pasan de la subjetividad a la objetividad gracias a una estructuración de su pensamiento que las lleva, a su vez, a ser respetuosas de los puntos de vista de los demás. En ese proceso también van esculpiendo sus identidades tras asumir esos referentes familiares, culturales y sociales que las han constituido y las hacen únicas, pero que han de pasar por el cedazo del análisis, el debate, la argumentación. Queda claro entonces que la filosofía es una disciplina que mantiene una gran vigencia al ocuparse de problemas actuales, tanto como se ocupó de los de hace cinco mil años.

También Nancy Toro, Maestra Ilustre, aporta a la estructuración del pensamiento de sus chiquitines de primer grado; ella es maestra de escuela, tarea que disfruta y de la que se siente muy orgullosa. Consciente de que esta es una labor profesional y exigente, Nancy ha dispuesto un ambiente amable, alegre, estimulante, hecho a la medida de los niños y en cuya construcción ellos han participado. En su salón de clases nada está dispuesto al azar, cada cosa cumple un papel según el momento peda-

gógico de la jornada y todo es esencial para el aprendizaje. No obstante, el protagonismo se lo llevan sus estudiantes, quienes son guiados con sumo cuidado por esta Maestra Ilustre durante el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura, herramientas esenciales para el conocimiento, que a su vez les dan pie para acopiar otros saberes.

El tercer Maestro Ilustre, Indalecio Villarraga, tiene muy claro que su objetivo es que sus estudiantes aprendan química mientras disfrutan de ello, pues esta es parte de nuestra cotidianidad. En esa medida procura que se apasionen por el conocimiento científico, por aprender, los estimula para que indaguen sobre los fenómenos que ven, los invita a cuestionarse y a no desfallecer. Para alcanzar su meta, despliega todo su saber pedagógico y disciplinar y hace gala de su creatividad y su pasión para retarlos a preparar y dar solución a un sinnúmero de experiencias que les permiten apropiarse los conocimientos de forma vivencial y significativa.

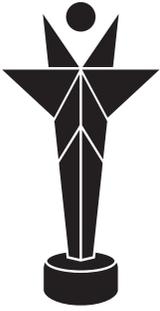
Invito a los lectores a conocer en detalle los escritos que componen este tomo

y a constatar por qué las cuatro experiencias que aquí se presentan son ejemplos de verdaderos maestros profesionales que logran una actuación destacada en el aula. También los animo a contar y difundir estas experiencias. Nuestra intención es que las propuestas ganadoras sean divulgadas en todos los rincones del país, primero para que más maestros se motiven a participar y segundo para que sus historias y proyectos sirvan como ejemplo a profesores en ejercicio y a quienes se están formando como docentes en Colombia.

Finalmente quiero dedicar este tomo a la memoria del doctor Gustavo Pulecio Gómez, gerente general de la Fundación Compartir por más de 20 años, quién falleció el 27 de febrero de 2009. Su ausencia, nos llena de pesar, pero su presencia se mantiene en el Premio y nos anima a continuar trabajando para galardonar a los mejores maestros del país y consolidar este proyecto que por siempre conservará su sello. En nombre de todos los empleados del Premio, nuestro sentido homenaje a la memoria del jefe, el compañero y el amigo.

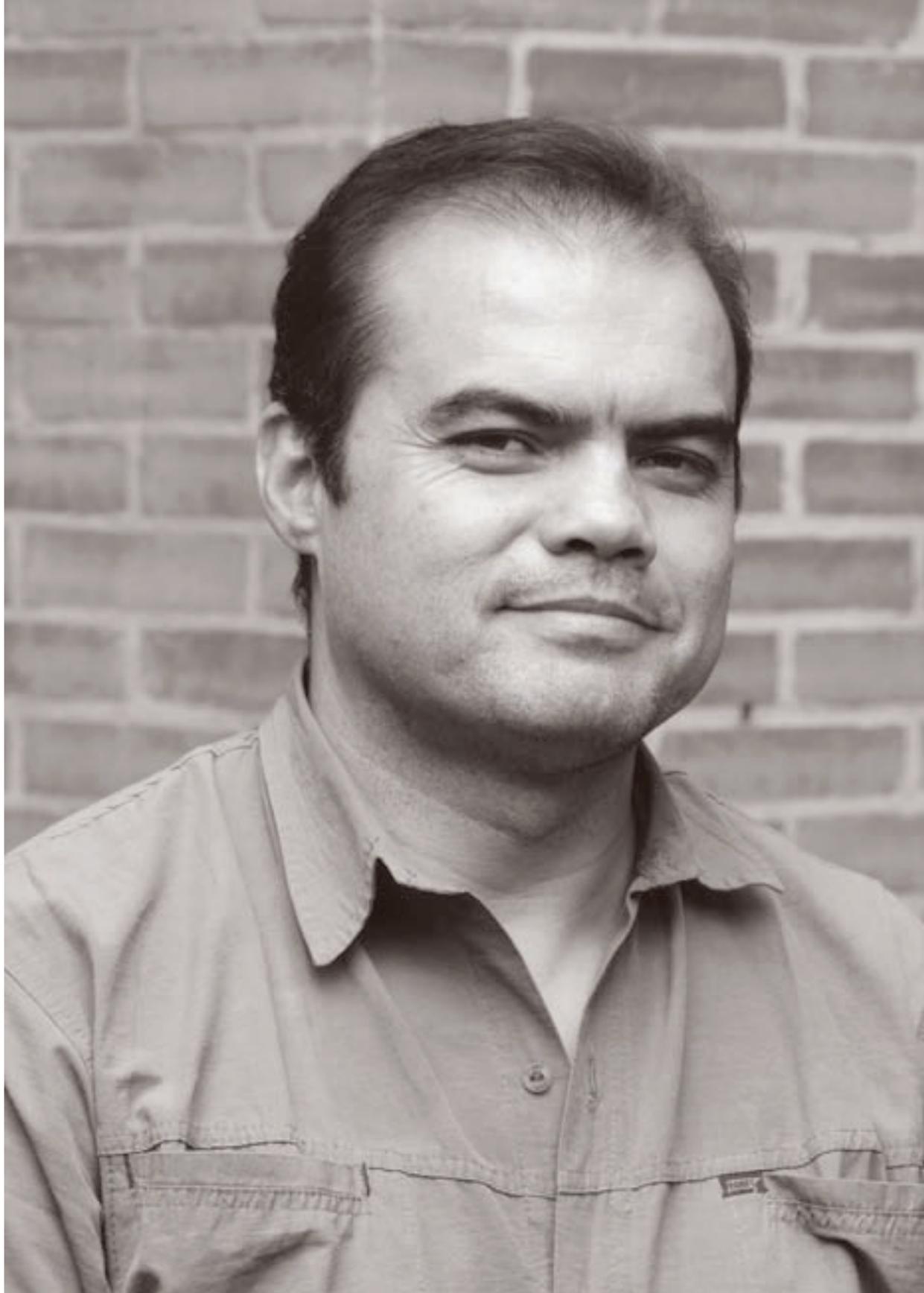
Gustavo González Palencia

GRAN MAESTRO 2008



2008

Lo que yo pretendo es formar personas chéveres, que gocen con la música, que impacten positivamente a la sociedad y creo que estoy dejando huella porque después de casi 25 años de pedagogía, el Premio para mí ha sido eso, el reconocimiento a una vida de trabajo, al compromiso con la pedagogía, con los muchachos, con los niños.





Música para gozar, música para vivir

Al son de gaitas, tamboras, flautas, marimbas, trompetas, zamponas, metalófonos, clarinetes, guitarras, violines y otros instrumentos, Gustavo González forma como músicos, y muy buenos, a los estudiantes de su institución que lo desean, pero lo que a él le interesa en primer lugar es formar seres humanos integrales, de buenas costumbres, capaces de apreciar el arte y la naturaleza, de divertirse sanamente y de impactar positivamente a la sociedad.

Que aprender música sea un goce, es el norte de este Gran Maestro, porque la música hace parte de la vida misma, porque hay música en el viento y la lluvia, en los latidos del corazón, en el tono de la voz, en los ritmos de nuestro pueblo.

De allí parte Gustavo, del ritmo propio que tiene cada ser humano, para conducir a sus estudiantes por un fascinante camino de exploración sonora que aunado al conocimiento de diversos instrumentos musicales, el trabajo colectivo y la disciplina, los lleva a hacer interpretaciones de calidad.

Primera escena

Y llegó la magia

Es 1988. En la radio comienza a sonar con fuerza el rock en español. Es mi primera experiencia como docente, estoy recién graduado y a cargo de todos los cursos; desde niñas muy pequeñas hasta las de último grado. Tengo 22 años, casi la misma edad de mis estudiantes de once que tienen entre 20 y 21 años. En el patio del colegio hay una caseteca con unos espejos a la vista de quien pase, donde las niñas van a arreglarse, todas van allí: gorditas y flacas y no importa la edad, todas tienen el copete Alf! y obviamente corean “Mil horas”, una canción muy pegajosa.

Mi comunicación con ellas es parca. En el aula soy un poco tímido porque me miran mucho. Siento que debo asumir una postura muy de maestro de cátedra, así que trato de hacer una clase formal. Como es un colegio de monjas tengo que enseñar cantos de misa, pero eso le aburre a las niñas. Brego con la guitarra para que entonces, busco tonalidades, intento que esto sea algo agradable, pero es difícil. Media

clase se me va cantando el repertorio de las misas. Cuando llega la teoría solo oigo disculpas. Ahí no hay nada de goce.

Han pasado seis meses de tortura, la cosa no me funciona. Y no es que a las niñas no les guste la música, en los descansos oyen rock en español. ¿Qué hacer? Un buen día cojo la guitarra y empiezo a tocar, tratando de seguirles el ritmo: “... devuélveme a mi chica...”. La magia empieza. Primero llegan las chiquitas y después se acercan las de bachillerato... Es obvio: debo cambiar la metodología y los contenidos, pero ¿cómo?

Abro un taller de guitarras en jornada contraria y allí decido montar “Canción urgente para Nicaragua” de Silvio Rodríguez. Ellas quieren otra cosa, pero le meto bongoes, percusión y entonces la cosa va cambiando. Eso me da pistas interesantes... Empiezo a trabajar en el aula la música del Atlántico, la escuchamos, analizamos las canciones, nos detenemos en los instrumentos. Intento enseñar algo de gramática, con el cuaderno pentagramado y las noticias y a veces algunos ejercicios rítmicos llaman la atención. Por sugerencia de alguien llevo una flauta de millo. Se la



muestro y hay algo de inquietud. Consigo unas cañas y aunque no he hecho flautas me arriesgo a hacer algo diferente. Empezamos con las niñas de noveno a hacer esa flauta. Parece ser que por ahí va la cosa.

Comienzo a soltarme, a trabajar la parte del ritmo y constato que les gusta mucho. Para ilustrar, decido llevar un instrumento de percusión, toco algo y empiezo a jugar un poco con el cuerpo, ya no me da pena, entro en confianza, las invito a moverse. No puedo descuidar las eucaristías, tengo que cantar misa, pero organizo los tiempos: 15 minuticos a la misa y luego a la construcción de instrumentos y terminamos con el ritmo.

Así empezó este rollo y miren a dónde fue a parar. Estoy en el año 2009 y ahora soy docente de música de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, una institución educativa que optó por un énfasis en educación artística desde el año 2000. Aquí ya llevo 14 años. El Premio Compartir al Maestro me ha honrado con el máximo galardón. Soy el Gran Maestro 2008 y esta es mi propuesta.

Segunda escena

El cuerpo es música

—Niños ¿trajeron su instrumento?

—Síiiiiiiii.

—¿Cómo hiciste el tuyo?

—Bueno, en la casa había un pedazo de PVC que mi papá quitó de una canal, entonces yo lo reciclé y le eché unas semillitas, piedritas y mire lo pinté y todo.

—Yo cogí unos envases de gaseosa y los pegué con cinta y le eché silicona y mire.

...

...

—Muy bien, comencemos. Vamos solamente a jugar un poquito con el movimiento del tubito, vamos a hacer que suene como si fuera un aguacero: “shsss, shsss”. Bien y mientras suena ese aguacero, vamos a caminar.

Ahora que entramos en ambiente, juguemos. Formemos un círculo y vamos girando mientras yo toco un ritmo en el tambor; ustedes llevan ese ritmo que sienten ahí, natural y van tocando en círculos sin

perder el ritmo, no paren de marchar, lleven el ritmo del cuerpo.

Cambiamos el ritmo del tubito, pongámosle un adorno para imprimirle más complejidad al ejercicio, lo que ya hicimos está bien, ya ganamos confianza. Armemos dos filas y vamos a hacer una coreografía así, nos cruzamos. ¿Me siguen? Voy a tocar mi chucho, no podemos perdernos, ni atravesarnos, ni pegarle al compañero, ojo con el espacio.

Bien, bien. Ahora viene algo más. Vamos a cantar “Agüita salada”, esa rondita que ya aprendimos. Recuerden que es una cumbia, así que le ponemos ese mismo ritmo a los pies y el tubito también va sonando, haciendo el ritmo de la cumbia y cantamos. Nos ubicamos mirando hacia la ventana y hacemos cuatro tiempos y mientras cantamos avanzamos y nos desenvolvemos. Muy bien, ya tenemos la ronda, tenemos el instrumento rítmico, tenemos la voz.

Ahora sentémonos un momento a descansar. ¿Cómo es el ritmo de la tambora? ¿Cómo llegamos a ella? Recuerden que empezamos con la marcha, el ritmo

natural del cuerpo. Luego introdujimos la tambora que es un acompañamiento rítmico y hace que esto suene más interesante... pero fíjense que esa tambora puede traernos un ritmo de bambuco o de cumbia. Oigan bien.

Digamos que esta escena se da unos tres o cuatro meses después de haber iniciado el trabajo con los de tercero que es el grado donde la propuesta arranca. Regularmente empiezo a trabajar un ostinato¹ rítmico de la región andina que se llama “Rumba andina”; su introducción en mi práctica pedagógica es el resultado de observar a la gente que no sabe nada de música, está en una fiesta y apenas escucha una melodía, comienza a tamborilear en el vaso o en la mesa en forma natural. Así trabajo con los niños inicialmente y ese ritmo andino es el que aprendemos, luego le ponemos la ronda, eso se hace en cada sesión y cada vez

¹ En italiano “obstinado”. Figura melódica o rítmica que se repite en un tema musical y sobre el cual suelen hacerse variaciones. Es frecuente tanto en música popular, particularmente de origen africano, como en temas clásicos. Un ejemplo es *Bolero* de Maurice Ravel.

los niños están más sueltos. Básicamente lo que busco es un entrenamiento corporal, una sensibilización, una disociación corporal, pues a la hora de la acción la idea es que el niño empiece a disociar movimientos, que empiece a hacerse dueño de su cuerpo, a hacerse más consciente de él, a controlar más el movimiento, a ser más dueño de su espacio.

Obviamente a eso se le añade el manejo instrumental y también la parte vocal. El trabajo armónico que se hace es con formas musicales como el quodlibet² y el canon³ que son melodías infantiles que van superpuestas; eso va preparando el cerebro para cosas más complejas para que después un niño pueda asumir una disciplina instrumental con más seriedad, con más compromiso.

² Es una forma musical donde se superponen dos o más melodías para hacer un contrapunto. En las rondas infantiles un ejemplo clásico es “Los maderos de San Juan”.

³ Composición musical polifónica. En ella la voz principal va seguida por otras voces que la repiten, dejando una distancia de algunos compases. Un buen ejemplo son las rondas infantiles.

Yo le doy mucha importancia al folclor y al cuerpo como un instrumento para la música, para el movimiento. En eso Orff es un referente obligado para mí, pero a diferencia de muchos que trabajan con el folclor alemán, yo lo hago con el nuestro. Para mí son muy valiosos el saber popular, la cotidianidad. Es mucho lo que he aprendido de los pedagogos musicales de nuestras regiones, asisto a la mayor cantidad posible de festivales, los vivo intensamente, converso con los maestros, con los niños, allá uno realmente ve el desarrollo musical en los niños. Lo que busco es recrear esa cultura regional en el aula, adapto las piezas musicales a las características culturales de mis estudiantes y diseño mi propia didáctica porque el niño en las regiones vive otro ambiente.

¿Por qué el folclor? ¿Por qué nuestro folclor? Nuestra música es tan rica sonoramente –en lo rítmico y en lo melódico– por sus raíces africanas e indígenas, que desarrolla una buena sensibilidad. El músico que se ha formado en el folclor tienen éxito en otros géneros y quien se desarrolla rítmicamente tiene posibilidad de muchas cosas, eso ya ha sido investigado y ampliamente docu-



mentado; el ser humano es rítmico en todo lo que hace: marchar, gatear, hablar.

Por eso yo le doy mucha importancia al ritmo y uno de los primeros pasos en ello es la construcción que hace cada quien de un instrumento: se trata de un tubo hecho con materiales de desecho que lleva por dentro semillas (arrocito por ejemplo) que tiene mucho ritmo y nos permite conectar todo el cuerpo con una serie de ejercicios de música de las regiones. Por ejemplo, en la región Atlántica ese tubito es de metal y se toca de una forma y exige una postura corporal y el resto del cuerpo va haciendo el movimiento de la cumbia mientras va tocando ese tubito, y después se le va poniendo la voz; entonces es todo el cuerpo, la voz, el ritmo. Todo el cuerpo es sensibilidad, movimiento, manejo de espacio, manejo del tiempo, coordinación motriz.

Y aparte de lo musical, detrás del folclor están los valores: el trabajo en equipo, la sensibilidad; un niño educado en el folclor

es un niño ecológico, es un niño familiar, es un niño sensible, es un niño respetuoso.

Esta fase de exploración que se hace con todos los estudiantes de tercero sirve para generar mística en el niño, respeto por cada cosa que hace. Volviendo al instrumento que cada uno elabora, los niños saben que ellos mismos lo hicieron y que les debe durar todo el año, entonces lo cuidan y no dejan de llevarlo al taller de sensibilización para no perder la oportunidad de disfrutar ese rato. Saben que esa es su responsabilidad y así aprenden a cuidar los otros instrumentos.

Como se puede apreciar, en esta etapa de sensibilización, de acercamiento, de exploración sonora, yo busco que mis estudiantes reconozcan el cuerpo como instrumento musical, como instrumento sonoro, para generar confianza en ellos, para fortalecer su autoestima, para comenzar a construir trabajos colectivos, para estar con otros.

Tercera escena

Semilleros de música

Es martes. Tengo en un mismo espacio a unos niños con marimbas y otros con violines. Vamos a comenzar el trabajo. Los violines están numerados, son veinte y cada uno tiene asignado uno. Los sacan de sus estuches, sacan la pez⁴ –que es como una panelita– y le echan, así no se dañan las cerdas. Comenzamos a calentar el brazo para que después no duela y luego hacen una fila para afinarlos. Se arma una montonera, todos quieren de primeras; me siento al piano y comienzo a afinar las cuerdas uno por uno; me demoro en eso diez minutos.

Comienza el calentamiento normal, trabajo de arco. Los niños de marimbas van a tocar las mismas notas de los violines. Los de violines para calentar el arco usan solamente el brazo derecho, las cuerdas al aire. Estoy en el piano y toco el rit-

mo; todos me van siguiendo. Digamos que estoy en la escala de re (los chiquitos ya la saben) y hacemos el calentamiento en esa escala unas cuatro veces. Luego en conjunto hacemos el mismo ejercicio.

Ahora vamos a tocar el repertorio. Ya tenemos cuatro canciones, comenzamos con “Long, long ago” que es del método Suzuki; vuelvo al piano, los violines empiezan a tocar, las marimbas hacen el acompañamiento. Después de que hemos ensayado todo el repertorio les digo: “Sonó muy bonito, sigue sonando mejor cada día, así que vamos a aprendernos una canción nueva, hoy: ‘El juez de Aranjuez’”. Primero nos aprendemos la letra; yo la toco en el piano, los niños cantan la canción, la aprendemos.

Ya tenemos el ritmo y la melodía. Ahora les voy a dar las notas, vamos a hacer la imitación del movimiento de la primera frase: hacemos un círculo. Con los violines dirijo los movimientos de los niños en las cuerdas y sacamos ese pedazo de melodía, más o menos unas ocho notas. Luego salen del salón y cada uno busca su rinconcito pues debe aprenderse eso con el arco; primero lo hacen como una guita-

⁴ Pez: sustancia que por lo general se extrae de la resina de algunos árboles y que se somete a un proceso para solidificarla.

rrita, después empiezan a hacerle un pizzicato⁵, luego prueban con el arco. Mientras tanto voy a las marimbas, ellos tienen esas mismas ocho notas.

Ya sonó esa melodía, ya nos sonó a todos, violines y marimbas, así que volvemos a reunirnos y me siento al piano y tocamos la primera frase de la canción. ¡Qué berquera! Vamos con la segunda, ilisto! Vamos sumando hasta que tenemos la obra. Ahora sí vamos a hacer el arreglito: cuando el violín hace “tin, tun, tin” las marimbas hacen un acompañamiento armónico y los niños de violín hacen la melodía, y comenzamos a sonar todos.

Se nos fue el tiempo en el juego de la imitación, terminó la clase. Los niños comienzan a guardar sus instrumentos. Recomiendo que no olviden limpiar los violines, quitarles el polvito que tienen, destemplar los arcos y guardarlos bien. Las marimbas también quedan en sus sitios. Sin embargo, cuando están guardando los

violines veo que un niño de violín toca una marimba... así es, cada uno hace sus propias exploraciones siguiendo el modo como lo hemos hecho.

Más o menos así son los talleres en los semilleros con los niños de cuarto y quinto. Ya tuvieron su etapa de sensibilización y de cuerpo y de movimiento. Eso fue en tercero. Ahora, quienes lo deseen y tengan el apoyo de sus papás, pueden participar en este proceso de semillero. Guardaron o regalaron el instrumento que hicieron y utilizaron todo el año anterior. Es el momento de mirar otras cosas que están en los estantes: metalófonos, violines, guitarras... Pueden escoger. Aunque trabajamos en horas de clase a veces, lo usual es hacerlo en jornadas contrarias, las cuales han sido posibles gracias al respaldo de la administración, la rectoría y las coordinaciones, que han permitido la flexibilidad de horarios necesaria para el buen desempeño de este proyecto. Cabe destacar también el apoyo continuo de la comunidad educativa: maestros y padres de familia que de una u otra forma se han venido involucrando a través de los años.

⁵ Pizzicato: tocar un instrumento de cuerda como el violín, la viola o el violonchelo con los dedos, como pellizcando las cuerdas.



Hay varios talleres que van perfilando tres líneas instrumentales: por un lado están las percusiones donde entran en juego tambores, maracas, congas, timbal, la batería, mejor dicho todo lo que es golpeado Otra línea son los instrumentos de viento: saxos, flautas travesas, clarinetes, trompetas, trombón, y las gaitas. Una tercera la constituyen las cuerdas: violines, guitarras acústicas y bajo. Más adelante estas líneas van a alimentar los diversos grupos que tenemos: por ejemplo la percusión será fundamental tratándose de grupos de música folclórica o de rock. Por otra parte, gracias a su estructura los talleres favorecen construir colectivos; por ejemplo, la batería, con el otro taller que es la guitarra y el bajo, nos permite alimentar los grupos de rock.

Por supuesto que hay que reconocer que no todos los niños que están en los semilleros entran a grupos más adelante, no, algunos salen con intereses hacia otras disciplinas,

hay otros que en esta fase van probando diferentes instrumentos y hay también los que eligen uno y se quedan con ese el resto del tiempo. Incluso como no son talleres simultáneos hay niños que asisten a dos, por ejemplo a un semillero de violines y a otro de percusión.

El propósito en semilleros es agudizar la curiosidad sobre un instrumento musical, potenciar una técnica que posibilite después toques más complejos, ayudar a encontrar el goce en una línea instrumental y en un género musical. Eso es poco a poco. Somos respetuosos porque lo que queremos es que el niño encuentre algo que realmente lo llene, que lo haga feliz, porque eso significa también compromiso. En tercero los estudiantes ven, concretamente, estructuras básicas de cumbia, bambuco, currulao, joropo, y en el semillero lo que uno hace es aprovechar ese ritmo básico y enriquecerlo con adornos, con mejor técnica.

Como todo es sensorial, la metodología es imitativa, se trata de apropiarse de estructuras rítmicas. Por ejemplo el niño se sienta en la batería y aprende a tocar rock, jazz, champeta, reguetón y un poco de cumbia.

Como todo es sensorial, la metodología es imitativa, se trata de apropiarse de estructuras rítmicas. Por ejemplo el niño se sienta en la batería y aprende a tocar rock, jazz, champeta, reguetón y un poco de cumbia. En la parte folclórica, los niños trabajan tambora, tambor alegre, maracones, gaitas y marimbas del Pacífico, todo ello al son de ritmos como cumbia, puya, mapalé, bullerengue, currulao y bambuco. Y en el caso de los timbales y las congas, aprenden a tocar salsa, merengue, bolero, wawancó, chucu-chucu, raspa. Así ellos tienen todas las estructuras rítmicas y en determinado momento puedan ser la base de las agrupaciones musicales.

Aunque hay mucha exploración, mucho goce, también hay técnica. En instrumentos de viento, por ejemplo, se trabaja con los niños el manejo de la embocadura, ya sean cañas –para el caso del clarinete y el saxo– o boquillas –gaitas, flauta traversa, trompeta y trombón–. Aprenden técnicas de aire y posteriormente comienzan a trabajar con escalas, a sacar sonidos, notas largas; es descubrir el sonido de los instrumentos.

Los contenidos son distintos dependiendo de qué tipo de instrumentos usen y la técnica es el elemento transversal: cómo sentarse, cómo coger el instrumento, cómo no adquirir malas posturas, cuáles son las posiciones correctas, cómo lograr un buen sonido del instrumento. Eso aplica para todo. Un buen sonido depende de una buena técnica y también es encontrarle al niño, acorde a su estructura física, la forma en que se sienta cómodo. La técnica para tocar un instrumento es universal, es lo que sugieren las academias, las escuelas, sin embargo, no puedo poner a un niño a coger un instrumento como a otro, porque hay diferencias anatómicas, debo mirar cómo diseño una técnica para cada uno. El niño es el centro, así que tengo que buscar la forma de que se sienta cómodo.

En la medida en que los chicos se van involucrando con el conjunto folclórico lo que hacen es ir depurando la técnica, la puesta en escena, el movimiento, la autonomía, todo eso. Son niños que ya tocan solos, ellos son autónomos y se vuelven mucho más pulidos en el trabajo musical. Los preparo, pero busco que sean autónomos.

En esta etapa todavía no leen notas ni partituras, seguimos en la fase sensorial. Pero se van aproximando a ello, pues cuando repetimos la escala (“re, re, re”, “mi, mi, mi” o “fa, fa, fa”, por ejemplo) ellos saben qué es una blanca, qué son dos corcheas y una negra, así lo hacemos. Lo aprenden haciendo el sonido.

En los semilleros todavía no hay teoría, es puro goce, acercamiento al instrumento, imitación de motivos melódicos, descubrir el sonido, descubrir el lenguaje del instrumento, las posibilidades sonoras y que haya un trabajo de grupo. Como se pudo apreciar en la descripción de la sesión musical, es usual que un mismo espacio lo compartan dos equipos de trabajo –por ejemplo de violines y marimbas–, situación donde debe primar el respeto por el otro, así que hay que aprender a ser paciente y tolerante con el vecino, estar atento mientras llega su turno y escuchar y apreciar: los niños de violín esperan, escuchan y aprecian las marimbas y viceversa. Y ocurre además algo valiosísimo: la imitación, con lo que recreamos esa tradición oral, porque el niño de la marim-

ba le explica al del violín, el del violín se va y le explica al otro.

Nunca pensamos en hacer música para que el niño esté solo en un rincón. Estos talleres son como un rompecabezas, por ejemplo: el niño del clarinete está aprendiendo “Josefa Matía”, que es un bullerengue, y el niño de la tambora no sabe que quien está allá con el clarinete trabaja el bullerengue; en algún momento nos reunimos todos y sucede algo mágico, tocamos el mismo tema en conjunto.

Cuarta escena

Música para dar y convidar

Estoy con niños de sexto y séptimo. Toman sus instrumentos. Cada uno sabe cuál es el suyo. Como en un ritual, los sacan, tiemplan el arco, le echan la pez y luego hacen una fila para que yo los afine. Calentamos. Son más o menos unos quince minutos de calentamiento y pasamos a interpretar repertorios, temas ya monta-



dos, con cierto nivel, inclusive se han hecho presentaciones; es depurar, es mantener ese nivel.

Ahora nos sentamos en círculo, saco el iPod donde he grabado algunas melodías, y las escuchamos para decidir cuál nos llama la atención. Eligen un tema árabe muy interesante: “Rajik Tajal”, tiene mucha percusión; la música los invade, incluso algunos empiezan a bailar. Hay una aceptación, algo muy bueno pues no siempre se logra un consenso. Como ya hay unos rudimentos, simplemente doy a cada uno ciertas indicaciones y el tema suena. Hacemos planes para la siguiente sesión y como ya faltan cinco minutos para que termine el tiempo de la clase, todos comienzan el ritual de limpiar su instrumento, guardarlo con cuidado y dejarlo en su lugar.

La anterior puede ser una típica sesión de trabajo con la minisinfónica, uno de los grupos o ensambles musicales que se conforman con quienes ya pasaron por los semilleros. En este caso son niños de sexto o séptimo. Es una cosa totalmente distinta a los otros grupos porque requiere otro tipo

de postura de los muchachos, de pronto un poco más seria porque son instrumentos muy suaves, no hay amplificación, no hay nada electrónico, es todo acústico. No hay aún un acercamiento a las grafías; es puro goce, puro acercamiento, pura vivencia, desarrollo de la musicalidad; aprender a trabajar en colectivo.

Llevo un repertorio pertinente para el nivel de ellos, del cual estoy seguro que me va a ofrecer unos buenos resultados y que nos permitirá hacer una muy buena versión. No me meto con temas muy complicados. Cuando escogemos el tema hago las adaptaciones, busco la facilidad del instrumento, cómo hacer para que no resulte complejo y dé un bonito color en el instrumento, que el niño sienta que no hay frustración, que lo puede hacer.

Con el grupo de folclor el asunto es parecido, pero distinto.

Estamos en la sala de música. Bajamos los tambores. Regularmente hay que afinarlos, pero esto ya no es con un piano

sino con un martillo y un palo. Es como un ritual. Los chicos ya saben cuando el instrumento está desafinado.

—No, no esto no está bien —me dice una niña.

—Entonces te lo voy a subir un poquito.

Le pega otro par de golpes, se sienta y comienza a hacer figuras, a pegarle con la puntica de los dedos, curiosear la parte del cuero, pone sus manitos y juega. Mientras tanto Felipe, el tamborero, desarma la tambora y comienza a templar los lazos, sabe afinarla, lo aprendió por tradición oral viendo a sus compañeros y viéndome a mí, como en las regiones.

Comenzamos a ensayar los temas ya montados como para entrar en ambiente. Repasamos los repertorios, la parte instrumental y vocal, porque ya hay vocal aquí, la solista y los coros, bien cuadrados, las niñas ya saben hacer polifonías. Luego nos sentamos a retroalimentar el proceso: voy instrumento por instrumento. El salón parece ahora un circo: tengo una tambora en la esquina, el tambor allí, el maracón al otro extremo, todos suenan al tiempo

y comienzo a enseñar nuevas estructuras rítmicas.

Nos reunimos nuevamente para aplicar esas estructuras rítmicas: a lo que ya teníamos le agregamos lo que vimos hoy, el nuevo ritmo, y lo adornamos. Entonces le pongo un tiempo para educar la velocidad. Les digo “bueno, vamos a tocar mapalé diez minutos”, y les llevo el tiempo; sudan tocando ese mapalé. Eso es un entrenamiento, como para darle una fibra al músculo y que cuando tengan que hacer una comparsa o algo tengan la destreza y el estado físico para poder hacerlo. Ahora nos colgamos los instrumentos y caminamos mientras tocamos. Para finalizar hacemos improvisaciones: comienza el tambor alegre a hacer figuras, se equivoca, se ríe, nos reímos todos. Es un momento simpático, festivo.

Parte del aprendizaje tiene que ver con entrenamiento físico y la coordinación y cuando hay danzas buscamos el compás de la música y el movimiento. En el cierre aplicamos todo lo que vimos de fun-

damentación rítmica, es el momento de la improvisación, es ahí cuando juegan a ver qué pueden sacar musicalmente. Entonces hacemos como unos cortes: estamos tocando un ritmo y uno de ellos empieza a improvisar, a sacar cosas. Eso se puede porque ya hay una base y el trabajo es muy descomplicado, alegre, cuando se equivocan simplemente se miran, ríen y se enganchan de nuevo, corrigen el error.

Ahora estoy, en el mismo salón, con el grupo andino. También aquí suena folclor, pero son sonidos que abarcan territorios más grandes, básicamente trabajamos música latinoamericana. No hay instrumentos electrónicos, no tenemos tanta percusión, tenemos zampoñas, queñas, charango, bombo e instrumentos de semillitas muy suaves. Nos reunimos con la intención de hacer un juego polifónico.

Hacemos un calentamiento previo y luego estudiamos los temas y ellas empiezan a jugar con las zampoñas, a mirar cómo pueden hacer una melodía, o una segunda voz con la queña. A su vez, hay algunas niñas que están buscando la forma de cantar bonito, de hacer polifonías y explorar este

género. Ensayan “Ojos azules”, “El carnavalito”, “Canción iguaino”, en fin, todos esos temas que son, digamos, infaltables en estas agrupaciones.

Detengámonos aquí en la técnica de un instrumento, de la zampoña por ejemplo: con ella hay que hacer un trabajo diafragmático, de manejo del aire, para poder sacarle el sonido. Las escalas son más pentatónicas porque son instrumentos que no tienen una afinación tan firme como los instrumentos europeos. No son instrumentos temperados. Fallan en algunas cositas, pero eso es característico del folclor latinoamericano.

Trabajamos otras técnicas también, buscamos repertorios que sean acordes al nivel de ellas, al estilo de ellas; hablo de trabajos polifónicos y de desarrollo del oído armónico, implementación de polifonías, conocimiento de ritmos latinoamericanos, ensamble de temas latinoamericanos y estamos planeando una producción en el estudio.

En el colegio comienza la hora del descanso. Todos los de la orquesta tropical estamos ensayando, bien salsa o merengue.



Las ventanas van llenándose de chiquillos curiosos, algunos incluso entran a bailar o cogen unas maraquitas y se ponen a tocar por ahí, sin embargo no se oyen mucho porque el sonido de la orquesta es atornador. “Estamos salsa” es el tema preferido: con ese abrimos todos los conciertos y “Mambo rock” que es un exitazo.

A estas alturas, ya cada uno sacó su instrumento, el niño del bajo ya conectó su cable y lo afinó en un afinador electrónico, mientras los niños de los vientos hicieron calentamiento de boquillas y un poco de manejo del aire también. Cuando estamos listos empezamos a tocar los repertorios. La orquesta está compuesta por 18 muchachos de noveno hasta el ciclo complementario; también hay ex alumnos. Aparte de las voces, los instrumentos son timbales, conga, piano, bongoes, tambora merenguera, batería, trompetas, saxos y clarinete.

Luego de estudiar el repertorio, nos hacemos en círculo para escoger otras canciones. La cosa no es tan fácil. Propongo algunos temas, pero varios argumentan que es música para viejitos. Insisto, mientras ellos se empecinan en músicas de aho-

ra que no se prestan para hacer pedagogía de orquesta. Nada que hacer, toca recurrir a clásicos que podemos tocar con nuestros instrumentos.

Como el nivel de la orquesta ya es muy bueno entonces probamos a tres voces “La media María” de Las Chicas del Can. Nos gustó la canción, no la he escrito, pero ya tengo en la cabeza cómo va cada cosa. Empieza el trabajo duro. Se forma una fila porque cada uno quiere que le explique qué hacer. Individualmente comienzan a hacer sus ejercicios, el que toca las congas ensaya a un lado mientras le explico al pianista cómo es el acompañamiento armónico; voy a los saxos a ver cómo van y el de la trompeta me sigue preguntando “¿y cómo voy yo?”. He probado todas las boquillas, trompetas, saxo, clarinete... en fin. Cada uno va buscando un rincón, algunos salen para no apabullar con su sonido.

Comienzan a dispersarse y me quedo en el salón cuadrando la base que son las congas, los timbales, el piano y el bajo. Apenas suena el ritmo y logramos toda la secuencia, toda la sincronía rítmica y armónica, vuelven los vientos y suenan con la base; ya está la pista. Doy un receso para

tomar algo y durante ese descanso cojo las voces. Les doy instrucciones, monto micrófonos, y listo ya está. Todos se ponen de pie, comienzan a tocar y bailar con el instrumento. Armamos el rompecabezas. ¿Será verdad eso que dicen por ahí, que somos la mejor orquesta de adolescentes que hay? Mejor no creémosla de a mucho y trabajar duro.

Por lo general los temas se escogen en consenso, sin embargo estos deben prestarse para que puedan ser arreglados, de manera que pedagógicamente sean viables. Yo le explico a cada uno lo que tiene que hacer y ellos lo pulen. Podríamos decir que la secuencia pedagógica de la orquesta, como de los demás ensambles o grupos, comienza en tercero y se prolonga hasta el ciclo complementario. El repertorio, el manejo de la técnica, la complejidad de los temas, evidencia el proceso. Aquí hay unos ítems para ellos, hay repertorios, contenidos de manejo melódico, estructuras rítmicas, cortes, todo un contenido musical según el instrumento.

Quinta escena

Producción sonora, a la altura de la última tecnología

El lugar, la cabina de grabación. Me siento orgulloso de estar aquí. Al principio este era un proceso muy artesanal por decirlo de alguna manera. La primera vez que lo hicimos, llenamos un salón de cubetas de huevo, cogimos una consola de poner sonido en vivo, una grabadora casera y unos cables y grabamos con los chiquitos de cuarto y quinto. Fue muy simpático, a cada instrumento le puse un micrófono para que me quedara todo grabado y, claro, quedó con el timbre de la salida a descanso y con la bulla de los niños en el patio. Los pitos de la Caracas se filtraban. El ejercicio era, repita el tema y repita el tema y después con algunos de los chicos nos sentábamos a escuchar eso y evaluábamos el trabajo. Para los niños fue vital, porque es oír y evaluarse, sentir la necesidad de repetir “porque acá se equivocó Forero”. Forero siempre se equivocaba. Era el del bajo; una cosita así, un chiquitín, el bajo

era más grande que él, entonces “¡ah! Forero se equivocó”, y Forero replicaba “no, fue Gamba, el de la trompeta”...

Ahora todo es distinto y así como nuestra gestión nos ha servido para conseguir violines, trompetas, marimbas y todos los instrumentos que tienen los muchachos, también contamos con lo último en tecnología de grabación y con *Protools*, que es edición de audio por computador. La cabina tiene un recubrimiento especial. Un triple vidrio separa el espacio donde únicamente están los micrófonos, de la cabina que tiene el computador y la consola. Los muchachos más adelantados están al frente de los aparatos, los chiquitos solo observan. Ellos no meten la mano en la consola. Los muchachos tienen sus audífonos y están pendientes con sus ojos fijos en la pantalla del computador mientras escuchamos y ubicamos en la imagen los picos y los sitios donde debemos cortar. Una que otra equivocación la tomamos con el puntero que aparece en la pantalla y la disimulamos un poco, como quien da una pincelada para tapar un rasguño, sin tener que repetir la grabación.

Todos los grupos pasan por la producción sonora, sin embargo los que graban es porque ya tienen un nivel y la madurez necesaria para asumir una grabación. A la fecha ya tenemos diez grabaciones; cada lanzamiento lo hacemos con bombos y platillos... Es como el grado de músico, es un peldaño muy importante.

La producción sonora en esta propuesta ha pasado por varias etapas. Comenzó con la idea de registrar todo el trabajo de grupos de música que había en aquel entonces y que se llevaran un recuerdo de su experiencia de colegio. Sin embargo, muy rápidamente le vi el potencial pedagógico: la grabación le permite al niño escucharse a sí mismo, identificar sus puntos fuertes y los débiles. Hacer evidente que lo que él hace, alguien lo escucha. Los demás también le ayudan a perfeccionar.

De igual forma, considero fundamental que aprendan a usar la tecnología. Ellos son activos dentro del proceso. No es que se metan al estudio a esperar que les hagan todo, no, se meten y graban. Además también les doy pautas a algunos para que se armen su estudio en la casa.



Sexta escena

La formación de colegas

El año pasado inicié un proceso de formación con un grupo de estudiantes del ciclo complementario con la intención de darles muchas herramientas pedagógicas para interactuar en el aula con los niños. Ellos tienen la oportunidad de escoger varios lenguajes: danza, teatro, música y artes plásticas. Escogen uno. En este momento hay 20 muchachos que eligieron música, que ven conmigo el taller y un seminario. A ellos yo les asesoro la práctica pedagógica. Están articulados al proyecto de música, así me dan apoyo, por ejemplo, en el trabajo de exploración de tercero; entonces les entrego grupos de chiquitos y estoy pendiente de qué hacen y qué no hacen. Si los comparo con practicantes incluso de universidades, diría que los muchachos del ciclo complementario tienen la dinámica que uno maneja, la lúdica de la música, los instrumentos como juguetes sonoros. Ellos entran en ese juego y hay menos prevención, son más libres. Un estudiante del ciclo, de cuarto semestre, se lleva de lejos a uno de universidad de últi-

mo semestre de música en el manejo metodológico y de recursos. Para ser un maestro de música no se necesita ser un virtuoso.

Entonces yo les voy soltando los más adelantados y me quedo con aquellos a quienes más les cuesta el lenguaje musical. Sé que entre quienes tienen dificultades con la música hay algunos que despegarán algún día, otros no, pero no me importa. Los del ciclo también me dan apoyo retroalimentando los semilleros y además participan en las agrupaciones.

Séptima y por ahora última escena

Siguiéndole la pista al proceso

La evaluación es un asunto importante en mi propuesta. La mirada reflexiva y sistemática de lo que hago y del proceso de los niños es la que guía mi caminar. Una forma de evaluar es escuchando lo que hacen los estudiantes. Me siento con cada uno a mirar qué proceso lleva, cómo está el sonido de su instrumento, cómo se sienta, cómo

toca ese instrumento, cómo se acopla a un grupo, cómo mantiene la métrica. Otra forma, es a través de la autoevaluación, ellos mismos se critican y observan y critican el trabajo de los demás. Y obviamente para medir todo el proceso están las puestas en escena; es el trabajo colectivo, es pararse en la tarima frente al público.

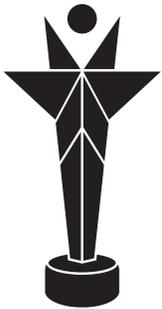
En tercero hasta el año pasado registré en planillas como todo el mundo registra. Perdían unos, otros pasaban. Pero pienso que eso no está bien para un proceso artístico. El arte se debe abordar de otra forma. No hago evaluaciones numéricas. Digamos que mi planilla es el video. Hago mucho registro de video. Presentaciones, talleres, proceso de ensayos. Por supuesto hay un plan de trabajo con unos logros que uno espera conseguir, por ejemplo, “estructura básica de la cumbia”, y en tercero el niño se la sabe.

Claro que me interesa que los niños alcancen un trabajo musical de calidad, pero

para mí es más importante el camino que recorren para llegar a él. Y lo que yo quiero es que ese camino del conocimiento de la música les resulte agradable, que sean felices dentro de ese proyecto, porque si no hay felicidad eso no tiene sentido. Quiero formar buenos muchachos. El egresado de esta normal es sano, de buenas costumbres, que goza la música sin necesidad de consumir sustancias químicas, que disfruta de la naturaleza y del arte. Mi objetivo no es que se vuelvan músicos, pese a que algunos han tomado esa opción y hoy en día están haciendo carrera en ello, otros combinan la música con otros oficios, esos son los que tienen sus propias agrupaciones de rock o de folclor. Pero esa no es mi meta. Lo que yo pretendo es formar personas chéveres, que gocen con la música, que impacten positivamente a la sociedad y creo que estoy dejando huella porque después de casi 25 años de pedagogía, el Premio para mí ha sido eso, el reconocimiento a una vida de trabajo, al compromiso con la pedagogía, con los muchachos, con los niños. Y ya.

Martha Graciela Arias Rey

MAESTRA ILUSTRE 2008



Mi búsqueda continua es lograr que la filosofía se constituya en herramienta por excelencia de mis estudiantes para que aprendan a pensarse y a encontrar su lugar en el mundo.

2008





De lo subjetivo a lo objetivo por los senderos de la filosofía

Las dificultades de guiar a sus estudiantes para que pasen de la subjetividad a la objetividad en la argumentación, ha llevado a esta Maestra Ilustre a diseñar una propuesta que muestra cómo la filosofía está ligada a lo terrenal, a lo cotidiano. De esa forma las lleva a reflexionar sobre sí mismas, sobre su entorno, respecto a su pasado, a su presente y a lo que esperan lograr en el futuro.

Martha Arias toma como base el pensamiento de los grandes filósofos para que sus alumnas logren pensar con objetividad, y para que por el camino aprendan la importancia del respeto por el otro, la construcción de identidad, la importancia de sus referentes familiares, culturales y sociales en la estructuración del pensamiento, y el reconocimiento de cada una como ser único, capaz de analizar, debatir y argumentar respecto a las situaciones comunes de la vida.

Hablar de mi experiencia como docente en el área de filosofía, es hablar de la misma vida, de esa que brota de cada una de mis estudiantes, esa filosofía ligada a lo terrenal, a lo cotidiano, a todo aquello que como ser humano todos y cada uno vivenciamos en nuestro transitar por el mundo. Esa filosofía que me enseñó mi gran maestro, el hermano José Vicente Henry Valbuena en el Colegio de La Salle de Bogotá, no puede ser letra muerta y así como responde a las circunstancias propias de una época, así mismo responde a las circunstancias de nuestra propia vida y por lo tanto, es vida.

Por ello mi búsqueda continua es lograr que la filosofía se constituya en herramienta por excelencia de mis estudiantes para que aprendan a pensarse y a encontrar su lugar en el mundo. Sí, mi aspiración es brindarles las herramientas filosóficas necesarias para reconocerse como individuos únicos y diferentes, capaces de argumentar frente a situaciones cotidianas y asimismo darles los elementos mínimos que les lleven a la construcción de su propia identidad.

De ese propósito que guía mi quehacer como docente de filosofía, ha surgido una propuesta pedagógica cuya pregunta originadora fue: ¿Es posible que los jóvenes pasen de lo subjetivo a lo objetivo a lo largo de un recorrido por la historia de la filosofía y los problemas que esta les plantea?

Esta inquietud pedagógica se convierte en todo un reto, porque llevar de la mano a un adolescente de la subjetividad a la objetividad es un camino que requiere, ante todo, de respeto por la individualidad en lo que hace referencia a los procesos internos de elaboración de ideas y argumentos, pues estos responden a referentes personales, a experiencias íntimas del construir la propia identidad personal, a experiencias familiares, cognitivas, culturales y todo aquello que permite que el individuo sea realmente único y por lo tanto original.

Por eso siempre he considerado que el proceso no puede violentarse; debe partir de las mismas experiencias de la vida que muchas veces consideramos vanas en la ado-

lescencia. Sin embargo, esas experiencias son las que enmarcan toda una estructura frente a los dilemas cotidianos inmersos en preguntas como: ¿Para qué vivir si hemos de morir?, ¿si Dios es perfecto, por qué creó al ser humano imperfecto?, ¿de qué le ha servido al ser humanos la ciencia y el conocimiento si mata a los de su especie?, ¿por qué quedarnos con la mentira si podemos obtener la verdad? Con estas y muchas otras preguntas llegan las estudiantes de grado noveno a enfrentarse por primera vez al área de filosofía, y ellas mismas las responden cargadas de una hermosa subjetividad que necesariamente se contrapone a la de sus compañeras, en un ejercicio de oralidad cuyo objetivo es claro: que pierdan el miedo a hablar y a pensar, el miedo a enfrentarse a sí mismas, que le encuentren placer al arte de filosofar.

Una vez la estudiante de grado noveno supera sus temores de decir lo que piensa, empieza el ejercicio de la argumentación, en pocas palabras, empieza la construcción de tesis y premisas. Para empezar, evito los métodos rigurosos, las teorías que dicen cómo debe argumentarse. Fundamentalmente lo que me interesa en esta etapa es propiciar el placer de controvertir, la escucha atenta de las compañeras, la búsqueda de nuevos argumentos y el someterlos al debate, el revisar sus respuestas a partir de lo leído y escuchado, ese siempre ir más allá, ese explorar dentro de sí posibles respuestas a sus interrogantes y, sobre todo, darse cuenta de qué tanto es capaz de sustentar lo que dice.

Veamos un ejemplo que por su contundencia dejé consignado en mi diario. Alguna vez

Para empezar, evito los métodos rigurosos, las teorías que dicen cómo debe argumentarse. Fundamentalmente lo que me interesa en esta etapa es propiciar el placer de controvertir, la escucha atenta de las compañeras, la búsqueda de nuevos argumentos.



una de mis estudiantes, Daniela, formuló una pregunta más o menos del siguiente estilo:

—¿Por qué quedarnos con la mentira si podemos obtener la verdad?

Como suelo hacerlo, antes de dar la palabra a las demás, la invité a responderse, frente a lo cual obtuve la siguiente afirmación:

—Me parece ilógico que al tener los medios y todo para que el ser humano obtenga la verdad, no la obtenga, a su vez es bastante frustrante... Parece que el ser humano disfruta de estar rodeándose de esa ignorancia tan nefasta, y como parece buena para los seres humanos, porque entre más metidos en ella, al parecer más felices, no se alejan porque no quieren ver más allá... La cuestión es de querer, no de poder... Si se

quiere, se puede, es increíble que dándole la salvación a la humanidad, esta no la coja por andar como acostumbrados a lo superficial, a lo terrenal o lo material... Supongo que es por gusto y por esa misma ignorancia que el ser humano no quiere obtener la verdad... Y prefiere quedarse con la mentira.

—Al decir “supongo”, acabas tu argumento, ¿no lo crees? Me refiero a que una suposición no es una verdad —le replicó con razón una de las compañeras. Daniela, contestó:

—Al decir “supongo” es que no estoy totalmente segura de por qué, en serio, nos quedamos con la mentira... Es que me parece insólito que la mayoría vaya por ese camino... No he encontrado un argumento más fuerte que se añade al que tengo por el momento, con eso me refiero al “supongo”.

El otro paso que se da en el segundo semestre es comenzar a escribir, un ejercicio que se hace posterior a la disertación oral, pues esta sirve para fortalecer el proceso de interpretación de la lectura que se ha hecho en casa, así como para aclarar dudas y garantizar la validez de los argumentos personales.

Obviamente la disertación no termina aquí, ni todo se logra de la noche a la mañana. Lo realmente fascinante es ver cómo poco a poco expresiones como “supongo”, “al parecer” y todo aquello que le quita solidez al argumento, se van desvaneciendo.

Este trabajo oral que acabo de ejemplificar, lo llevamos a cabo durante el primer semestre apoyándonos en lecturas previas que hacen las niñas, de textos bastante generales acerca de lo que significa la filosofía, la diferencia con otros campos de conocimiento, las características propias del lenguaje filosófico... En fin, es un abre bocas general del programa que ha de continuar a lo largo de los dos años siguientes.

Es en el segundo semestre de noveno cuando se inicia la lectura de los grandes pensadores. Allí nos centramos en el ámbito cosmológico, pues me interesa que mis estudiantes comprendan el pensamiento de los filósofos cuando en el mundo predominaba lo mítico frente a la razón, cuando el ser humano buscaba respuestas a las preguntas más sencillas de su existencia recurriendo a lo supranatural, lo religioso, lo

mítico, sin buscar esas mismas respuestas en lo más inmediato y quizás lo más sencillo: la vida cotidiana. Como pueden percatarse los lectores, este termina siendo un paralelo muy interesante entre la forma como ellas responden a sus preguntas cuando no hay argumentos de por medio, y las respuestas que van acompañadas después de un ejercicio donde la razón predomina sobre las emociones.

En cuanto a la metodología concreta para cada clase, a partir de este momento y hasta finalizar el grado undécimo, siempre se parte de una lectura previa que se hace en casa según un cronograma establecido desde inicio del bimestre, pues me interesa que la estudiante llegue a cada encuentro filosófico con un bagaje mínimo para tomar en cuenta los postulados del pensador estudiado, y pueda debatir, dar razón, sustentar sus argumentos.

El otro paso que se da en el segundo semestre es comenzar a escribir, un ejercicio posterior a la disertación oral, pues esta sirve para fortalecer el proceso de interpretación de la lectura que se ha hecho en casa, así

como para aclarar dudas y garantizar la validez de los argumentos personales.

Obviamente el ejercicio de pasar a la elaboración del texto escrito no es sencillo. La castración que ha existido en los procesos que llevan de lo oral a lo escrito, hace bastante complejo que un estudiante de grado noveno plasme con claridad lo que piensa; con el mismo temor con el que inició su ejercicio de disertación oral, se enfrenta a la producción de textos. Sin embargo, el proceso no viene a ser tan complejo, pues sin una teoría previa de la argumentación, han dado los primeros pasos en el acercamiento a la misma desde una perspectiva oral.

Este ejercicio es continuamente retroalimentado en un proceso de autoevaluación y heteroevaluación consignado en unas

plantillas que la estudiante lleva para cada uno de los trabajos realizados y que están discriminadas teniendo en cuenta el tipo de competencia, interpretativa o argumentativa que se evalúa en el momento. En estas plantillas la estudiante autoevalúa su elaboración de tesis, de premisas, la solidez de su pensamiento, así como los niveles de interpretación de los textos leídos. Este diligenciamiento es posterior a la corrección que como docente hago de los trabajos realizados.

Una vez la estudiante hace la autoevaluación, vuelve a elaborar el trabajo correspondiente de manera que no cometa los mismos errores y es, precisamente en esa reescritura, cuando se encuentra consigo misma construyendo su ser como sujeto en una revaloración de sus experiencias frente

El programa de décimo se ha organizado en torno a lo antropológico, encargado de responder las preguntas fundamentales sobre la esencia del ser humano, su razón de ser en la historia, su concepción axiológica, ética, política, es decir, todo aquello que rodea al individuo en su ser y hacer por el mundo.

a la vida, dando paso a la objetividad necesaria en el pensamiento filosófico.

Finaliza entonces el trabajo de grado noveno con la elaboración de textos filosóficos cortos en los cuales los argumentos personales han dejado la subjetividad, pues responden a la interpretación que hacen de los pensadores leídos, frente a su visión personal de ver el mundo, sin dejar de lado en ningún momento los problemas cotidianos y los dilemas de la existencia con los que llegaron a sus primeras clases de filosofía.

En grado décimo, la estudiante continúa ese proceso de salir de sí y reconocer el carácter propio del lenguaje filosófico y la forma como este trata los problemas del mundo. Entonces la construcción del texto escrito empieza a responder a una teoría clara de la argumentación, basada en la retórica aristotélica y la teoría de la argumentación jurídica de Chaïm Perelman pues, según afirma el profesor de Ética y de Ontología de la Universidad Complutense de Madrid, Jesús González Bedoya, mientras la primera busca la persuasión del auditorio mediante el establecimiento de

pruebas y razones que responden a reglas previamente establecidas y de las cuales no se puede romper su rigurosidad, la segunda le abre las puertas a “la posibilidad de ser razonable, de deliberar y argumentar con razones plausibles, carentes por ello, de necesidad y evidencia para conseguir la adhesión del oyente”. Así, a partir de los dilemas propuestos en clase, busco llevarlas a plantear tesis individuales y sustentarlas con las premisas correspondientes. Este ejercicio sigue siendo retroalimentado con el proceso de autoevaluación y heteroevaluación que trabajan desde noveno.

En este grado todo el programa se ha organizado en torno a lo antropológico, encargado de responder las preguntas fundamentales sobre la esencia del ser humano, su razón de ser en la historia, su concepción axiológica, ética, política, es decir, todo aquello que rodea al individuo en su ser y hacer por el mundo. Esta decisión la tomé hace varios años, con la convicción de que cuando se tiene clara una concepción de ser humano, se tienen a la vez claras las propuestas epistemológicas, éticas, estéticas, etc. en las que se enmarcan los demás ám-



bitos filosóficos. Además no se hace tan forzoso ese paso de lo subjetivo a lo objetivo, de lo concreto a lo abstracto, pues hablar del hombre mismo, del hombre de carne y hueso, es en cierta medida acercar a los estudiantes a una filosofía real, válida para cualquier momento histórico.

La metodología continúa siendo la misma de grado noveno, es decir que cada sesión parte de lecturas, previamente organizadas mediante un cronograma, que permiten una participación mucho más rica en rigurosidad y aportes personales, de manera que les facilita dar el paso a la construcción de ensayos filosóficos. Estos ensayos tienen tres modalidades: en primer lugar la pregunta problema puede salir del contexto mismo de la clase; pongamos un ejemplo: alguna vez, en una discusión acerca de la teoría de Maquiavelo en torno al papel de los gobernantes en la visión ética y moral

de un país, alguna estudiante dijo: “es que es totalmente imposible que política y moral vayan de la mano”, hecho que generó una gran discusión a la cual no logró darse respuesta en la clase y me instó a proponerles que continuaran el debate mediante un ensayo que respondiera a dicho dilema. La segunda modalidad es partir de la lectura de un texto filosófico al cual se le hacen una serie de preguntas y la estudiante debe responderlas con las debidas argumentaciones. La tercera es el análisis de realidades nacionales o mundiales vistas desde la perspectiva de la escuela filosófica que se esté estudiando en el momento, por ejemplo: ¿Es posible validar el imperativo categórico kantiano en el dilema de las relaciones actuales entre Colombia y Ecuador?

El trabajo no se reduce solo a las disertaciones orales y a la elaboración de ensayos, pues de manera escrita también se elaboran

Las estudiantes responden a las preguntas que, desde una perspectiva personal, les permite visualizar su futuro y a la vez analizar las herramientas con las que cuentan para enfrentarse a la vida.

talleres individuales o grupales que permiten tantear la interpretación y la argumentación frente al contexto que se aborde.

Considero importante resaltar que las estudiantes archivan todos sus trabajos, sus consultas filosóficas, las conclusiones de las disertaciones orales, los protocolos y demás trabajos en un portafolio organizado de manera consecutiva desde grado noveno. De esa manera pueden revisar y analizar su progreso tanto en la producción escrita como en la consolidación de sus ideas.

Historia de vida y filosofía

El trabajo de año de grado décimo finaliza con la historia de vida personal basada en la historia de vida de los padres, abuelos y generaciones anteriores, de manera que la estudiante discierna el porqué de su forma de enfrentar la vida, de cómo ello puede ser el resultado de un proceso cultural y familiar anterior y de esta misma manera infiera la importancia de contextualizar el pensamiento filosófico en el tiempo y en la

cultura. Lo que busco aquí es retomar las mismas preguntas del ámbito antropológico para la propia vida (qué es el ser humano, qué principios rigen su vida, qué le hace feliz) pero todas trasladadas a la historia de vida personal.

Este momento ha sido de trascendental importancia para las estudiantes, pues retomar la historia de vida de sus antecesores las ha llevado a dimensionar en una perspectiva diferente su “enfrentarse a la vida”, asumir con mayor responsabilidad el futuro y, sobre todo, incrementar grados de tolerancia con sus padres, abuelos, tíos, etc. (lo cual se evidencia en sus textos). Además, el trabajo ha sido fundamental para aceptarse como individuo diferente que hace parte de un engranaje histórico, por duro que este sea.

Hacia el futuro desde la filosofía...

La metodología en grado undécimo no varía en nada, lo que varían son los conteni-

dos y el trabajo relacionado con su propia vida. En cuanto a los contenidos, trabajo los siguientes ámbitos o tratados: ontología, epistemología, lógica, ética, filosofía política y filosofía de la religión. Esto, debido a lo anteriormente dicho: si se tiene con claridad un concepto de ser humano, será más sencillo tratar todo lo que hace parte de sus dimensiones como individuo: su ser social, su forma de pensar, su construcción de conocimiento, sus valores, etc.

En los textos elaborados por las estudiantes, es evidente el crecimiento, pues el portafolio no parte de cero, sino que es continuación del que elaboran en grado décimo, de manera que ellas mismas realizan el comparativo de su primer texto con los que presentan en su último año escolar.

Desde 2005 en undécimo trabajan con el “Vademécum”, un recorrido por su propia vida, pero hacia el futuro, es decir, la construcción filosófica de su proyecto de vida, que pasa por cinco estaciones según cada ámbito trabajado:

- Estación de la esencia (ontología)
- Estación del bien y del mal (ética)
- Estación de la verdad (gnoseología)
- Estación de la trascendencia (filosofía de la religión)
- Estación de la llegada.

En cada una las estudiantes responden a las preguntas fundamentales de dicho ámbito, que desde una perspectiva personal les permite visualizar su futuro y a la vez analizar las herramientas con las que cuentan para enfrentarse a la vida. Por ejemplo, en gnoseología se han realizado este tipo de preguntas: ¿Cómo con la profesión que elija y el conocimiento que esta me dé, voy a ayudar a construir un mundo mejor?

Lo que se pretende es que la estudiante se dé cuenta de que no solo es parte de una historia sino que también puede transformarla a partir de esa consolidación que ha hecho de su pensamiento y de sus valores no solo en el área de filosofía sino en todo su proceso de formación personal logrado en el colegio.



Resultados

Para darle validez a mis percepciones del proceso, elaboré en el año 2008 una ficha que me permitiera ver si realmente los cambios eran ciertos. Esta ficha estuvo centrada en que las estudiantes escribieran cómo era su nivel de argumentación e interpretación en grado noveno y el que tenían al iniciar undécimo. Las mismas respuestas evidenciaron niveles de objetividad muchos mayores que los que tenían en grado noveno y al responder daban argumentos que sustentaban el cambio a escala personal en dicho proceso.

Asimismo he evidenciado un crecimiento sólido en la oralidad y en la escritura, a través de la participación en los foros intercolegiados externos (invitaciones realizadas por colegios como el Agustiniiano de Suba, Agustiniiano Ciudad Salitre, Nuestra Señora del Pilar, Liceo Hermano Miguel) y en las dinámicas internas de cada sesión de trabajo en las cuales la preparación para cada evento académico es rigurosa desde la perspectiva de las mismas estudiantes, pues en su afán de poder demostrar su ca-

pacidad argumentativa, aumentan su competencia en lectura, su proposición de argumentos filosóficos y ante todo acopian una gran cantidad de información sobre lo que ocurre en el mundo actual.

También me atrevo a resaltar la organización de los Foros Intercolegiados de Filosofía de la institución, en los cuales se ha logrado cada vez mayor participación de colegios (16 instituciones en el año 2008) y sobre todo, mayor participación de mis estudiantes en la elaboración de ponencias para representar a la institución con un promedio de cincuenta por año con títulos como: “De la perfección del hombre y la venganza inminente de la physis”, “La pérdida de la conciencia humana sumida en la ignorancia misma del hombre que busca ser perfecto, vista desde el pensamiento de Nietzsche”. Todo el proceso de selección de las ponencias es realizado por las mismas estudiantes con fichas de evaluación que permiten medir aspectos como la argumentación, el manejo de público, expresión oral, profundidad de los planteamientos, entre otros. De la misma manera, toda la organización del foro queda en manos de las estudian-

tes (incluyendo invitaciones a los diversos colegios).

Además, los resultados en las pruebas de Estado en el área de filosofía están por encima del promedio nacional, lo que ha demostrado también un buen nivel de lectura que permite la interpretación y argumentación dentro de los parámetros establecidos por el Icfes.

Y para terminar, he logrado la elaboración, desde el 2007, de la primera sección filosófica del periódico institucional, denominada *Sophía*. En él se publican los textos elaborados en clase por las estudiantes de noveno, décimo y undécimo, es decir que no son preparados exclusivamente para el periódico, sino que son resultado del proceso interno del aula.

Maestra Ilustre

El reconocimiento otorgado por el Premio Compartir al Maestro ha reafirmado mi vocación de docente y en muchas cosas ha

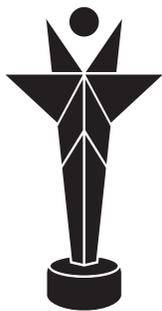
cambiado mi vida, me ha puesto nuevos retos personales, nuevas metas con mis estudiantes: estar en continua autoevaluación de la metodología, realizar el trabajo de portafolio desde grado noveno, implementar preguntas de mayor profundidad en la historia de vida y el Vademécum.

Por otra parte el premio me ha permitido compartir mi experiencia con colegas que se han interesado en mi propuesta y a la vez he podido aprender de ellos. Conocer otras experiencias en España, me ha servido para abrir la mente a nuevas posibilidades pedagógicas, pero ante todo, me ha dado la posibilidad de creer cada vez más que los sueños no son solo eso y que un trabajo realizado con amor y dedicación, recoge los frutos de los que la historia algún día hablará.

Por eso aprovecho para agradecer de nuevo al Premio Compartir al Maestro por la credibilidad en esta vocación que nos llena cada vez más de deseo de luchar por la construcción de un país lleno de vida y esperanza.

Nancy Toro López

MAESTRA ILUSTRE 2008



2008

Confieso que me enorgullece poder afirmar que mis estudiantes están aprendiendo a leer y a escribir, no solo en un ambiente amable, sino siendo protagonistas de su propio aprendizaje, sujetos activos de sus proyectos de vida, que le encuentran sentido a lo que aprenden.





Leer y escribir en la vida y para la vida

Nancy Toro disfruta lo que hace, se enorgullece de ser maestra de escuela y entiende que trabajar con estudiantes de primer grado es una labor profesional y exigente. Sabe bien que un ambiente amable, alegre, rico en estímulos, hecho a la medida de los niños y en cuya construcción ellos han participado, es vital para lograr lo que se propone, así que cuida y ama su aula. Nada está dispuesto al azar, todo cumple un papel en alguno de los momentos pedagógicos desplegados a lo largo de la jornada.

Y lo interesante es que siendo tan importante el aula y el entorno, el protagonismo se lo llevan sus estudiantes y un proceso de aprendizaje cuidadosamente guiado. Allí cada acción es significativa para los niños. La lectura y la escritura, a la par que se van desarrollando, están al servicio de los demás saberes, pues esta Maestra Ilustre tiene claro que son herramientas vitales para el conocimiento, por eso basa en ellos su propuesta.

Hoy, rodeada de los niños de primero A de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, del municipio de Sonsón (Antioquia), me siento como en aquel tiempo, cuando apenas tenía cinco años de edad y la fantasía hacía parte de mi diario vivir. De eso hace ya 31 años. Entonces mi lugar era el Hogar Infantil Fuente Clara, donde disfrutaba ser niña en compañía de otros menores y de la maestra jardinera. La risa era ingrediente diario, sí que era feliz. Ahora comprendo que fue allí donde empecé a reconocirme como persona y a perfilar mi proyecto de vida.

Recuerdo con gratitud cómo mi maestra estimulaba mis capacidades para actuar, cantar, declamar y aprender refranes, retahílas y trabalenguas que luego presentaba en actos públicos. Fue tal el impacto que generó en mí la profesora Ana Ruth, que a ella le debo en buena parte la pasión que desde muy pequeña sentí por ser maestra de escuela. En aquellos años solía organizar las matas del patio de mi casa y me la pasaba jugando a la escuelita, enseñándole con gran dedicación a aquellas plantas todo

cuanto aprendía en el jardín; me gustaba imitar a mi hermana mayor, quien también tuvo la dicha de ser educadora. Cuando tenía la oportunidad, invitaba a mis amigos, pero eso sí, siempre desempeñaba el papel de maestra: me pintaba los labios, usaba tacones altos, vestidos con flores muy coloridos y cargaba un bolso lleno de materiales.

Esta es mi aula

Evoco mi pasado al tiempo que observo detenidamente mi aula de clase. Pareciera que fuera el mismo lugar donde aprendí a ser persona y quizá a ser maestra. Allí, en aquel rincón, está nuestra sala de lectura –“La isla del conocimiento”, como denominaron los mismos niños este rincón– enriquecida con todas las producciones de los pequeños que conforman antologías a las que solemos recurrir para alimentar nuestro trabajo diario: relatos de vida, diarios, rondas, poesías, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, incluso sencillos cuentos y fábulas elaboradas por ellos mismos. Los cojines de colores sobre los costales que rodean la baja estantería donde están los materiales,

dan un toque de alegría a este maravilloso lugar. Confieso que me enorgullece poder afirmar que mis estudiantes están aprendiendo a leer y a escribir, no solo en un ambiente amable, sino siendo protagonistas de su propio aprendizaje, sujetos activos de sus proyectos de vida, que le encuentran sentido a lo que aprenden, porque es así, los niños y las niñas de primer grado –tanto lo que están conmigo, como aquellos que están en el grupo paralelo con otra compañera– le encuentran sentido a la lectura y la escritura, la han hecho parte de sus procesos de construcción de conocimiento, como aspiro a mostrarlo aquí.

Dirijo ahora mi mirada a los chiquitines. Son ellos quienes le impregnan un olor y un sabor especial al aula: el olor de la alegría y el sabor del conocimiento. Ese olor y ese sabor que ojalá jamás se aleje de sus vidas para que a lo largo de ella puedan acceder a

nuevas y diversas cosmovisiones, sepan que hacen parte de este mundo, ese que están empezando a interpretar a través de la lectura y la escritura, ese que transformarán de ser necesario y donde ellos son muy importantes.

Por eso justamente tenemos en nuestra aula otro rincón, “El rincón del nombre”, espacio donde están escritos en pequeños carteles los nombres y apellidos de los niños. En distintos momentos de la jornada escolar acudimos a esos cartones para potenciar la comprensión de la lectura y de la escritura, como por ejemplo cuando hacemos el llamado a lista o marcamos las fichas de trabajo.

Cerca del rincón del nombre está “La mesa para hablar hasta entenderse”, lugar por excelencia para que los estudiantes solucionen sus conflictos de manera pacífica a

Allí, en aquel rincón, está nuestra sala de lectura enriquecida con todas las producciones de los pequeños que conforman antologías a las que solemos recurrir para alimentar nuestro trabajo diario.

través del diálogo. Este es un espacio didáctico que he diseñado para hacer de mi aula un escenario de paz donde cada uno se convierte precisamente en un juez forjador de paz, en su propio juez, pues allí se aprende a reconocer los errores y a plantear alternativas de solución para los problemas. Los mismos niños idean sus propios correctivos y de igual manera van fortaleciendo su competencia comunicativa.

Un momento para las ciencias

Vuelvo a dar una mirada panorámica a mi salón de clase, lo que me permite ver el decorado que he hecho para los niños, cuyos motivos son el medio natural; también allí hay un cartel con el nombre de mi propuesta pedagógica: “Las ciencias naturales me aproximan significativamente hacia la aprehensión de la lectura y la escritura con sentido”.

¿Qué hacen los niños en ese escenario? ¿Qué hago yo en él? Veamos. Allí está Laura, una pequeña de seis años, tierna, peinada de trenzas y con una sonrisa de oreja a oreja

que deja ver las recientes visitas del ratón Pérez; está rodeada de otros niños y se le nota el entusiasmo en su rostro. Me acerco a ella, acaricio su cabeza y le pregunto:

—¿Cuál es el rol que estás desempeñando?

Me mira de manera interrogativa, observa también la escarapela que lleva pegada a la camiseta, la lee y me contesta:

—Soy la di-re-to-raci-en-tífica.

—¿Y qué tarea estás haciendo en este momento? —le replico. Sobándose la cabeza, meneando su cuerpo y aún con cierta inseguridad, agrega:

—Estoy... mirando... los árboles y... y... unos... animalitos que... que... comen.

En efecto Laura está haciendo el papel de directora científica de su equipo que ha querido llamarse “Las florecitas” y está allí con sus compañeras de equipo: la encargada del material, la portavoz y la secretaria; lleva en su mano una guía de observación que las invita a diferenciar las necesidades



que tienen las plantas que están dentro del salón, de aquellas que están por fuera, alrededor de la escuela.

Más allá, más lejos del aula de clase, en el parque infantil y cerca a la cancha de fútbol de la Normal Superior, veo otro equipo de trabajo. María Luisa está ejerciendo de secretaria:

—¿A qué se dedican?

—Esta-mos... esta-mos... en un paseo con las plantas mojadas—, me contesta titubeando.

Otro de los pequeños científicos, casi sin dejar terminar a su compañera y queriendo sobresalir, añade:

—Hay unas maticas que están muy secas y casi no les cayó el agua de la llovida.

Paso así por varios grupos y constato que han logrado comprender la guía de observación diseñada para ratificar o descartar las hipótesis de trabajo que nos planteamos al iniciar la sesión del proyecto “Pequeños

Científicos”, una de las cuales era “Los árboles se ponen bonitos cuando llueve” que llevaba tras de sí otra: “Las plantas que están alrededor de la escuela satisfacen por sí mismas algunas necesidades que no son capaces de satisfacer por sí solas las plantas que cuidamos en el salón de clase”.

Pero ¿cómo llegamos a esta predicción y a las otras tres que eran puestas a prueba? Debo hacer mención aquí al proyecto “Pequeños Científicos”, que desarrollamos en la Normal en convenio con la Escuela de Ingeniería de Antioquia y que yo he integrado a mi propuesta convirtiéndolo en eje articulador de mi intervención, por cuanto me ayuda a darle sentido al aprendizaje de la lengua escrita. “Pequeños Científicos” prevé una serie de sesiones con unos objetivos claramente formulados y cuya duración es variable; a lo largo de ellas, los estudiantes investigan un asunto concreto siguiendo el procedimiento científico: hacen observaciones, se formulan preguntas, aventuran hipótesis, recogen información, contrastan, discuten, analizan sus observaciones a la luz de sus saberes previos y los alimentan con lo dicho por los científicos, etc.

El caso es que aquí, en la jornada escolar que comparto con los lectores, el objetivo de la sesión era “establecer diferencias entre la manera cómo satisfacen las necesidades básicas las plantas que se encuentran en el campo (árboles), de la forma como lo hacen las plantas que están en el salón de clase”, para lo cual habíamos delimitado días atrás el tema así: ¿Cómo satisfacen las plantas sus necesidades básicas? Previa entrega de la guía de observación que ahora seguían, habíamos recapitulado esa mañana lo aprendido respecto a aquello que necesitan los seres vivos para poderse desarrollar normalmente; cada quien dio sus aportes y a medida que lo iban haciendo yo los fui escribiendo en el tablero respetando el lenguaje que utilizaban; luego lo analizamos y formulamos predicciones sobre lo que encontraríamos en este paseo; estas hipótesis las escribimos en el tablero, las analizamos y una vez estaban claras para todos, los ni-

ños salieron a hacer su observación y recolección de datos.

Y llega el lenguaje

De verdad disfruto mucho el recorrido que hacen mis pequeños estudiantes de primer grado, para acercarse significativamente al conocimiento científico. Me apasiona ver cómo van desarrollando sus competencias para la investigación y cómo ese enriquecedor acceso al saber mediante las ciencias naturales potencia los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es hermoso ver de qué manera las actividades científicas que hacemos movilizan el pensamiento del niño, la construcción de ideas y con ello el desarrollo del lenguaje, pero también cómo ese desarrollo del lenguaje se pone al servicio de la evolución de nuevas y más complejas redes de conceptos.

Me apasiona ver cómo van desarrollando sus competencias para la investigación y cómo ese enriquecedor acceso al saber mediante las ciencias naturales potencia los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

No en vano, en los fundamentos conceptuales de los mismos estándares curriculares de lengua castellana se destaca...

...el lenguaje como una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana, señalándonos cómo a través de él los seres humanos logran crear todo un cúmulo de significados que son los que en últimas le dan sentido a su existencia, a su razón de ser y actuar en el mundo. Sí, el lenguaje le ha facilitado al ser humano buscar y encontrar respuestas al por qué de las cosas y los hechos; interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades; establecer acuerdos para poder vivir en colectividad y manifestar sentimientos que forjan a cada instante nuevas y mejores expectativas, reanimando además, su presencia en el mundo.

En este sentido el lenguaje es una necesidad vital, una herramienta cognitiva que le permite a cualquier individuo tomar posesión de la realidad a través de la conciencia que adquiere de sí mismo, a la vez que lo conecta con la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro,

para poder participar en procesos de construcción y transformación de ésta¹.

Por lo dicho anteriormente y por la pasión que forjaron en mí mis primeras maestras por el acto de leer y de escribir, desde hace 17 años soy profesora. El desarrollo de la lectura y la escritura ha estado en el centro de mi actuación docente, las estrategias que más uso son aquellas que las potencian y en particular he enfatizado en el género narrativo. ¿Por qué? Porque este género es uno de los más cercanos a la vida de los seres humanos y a la interacción cotidiana de todo individuo; vivimos contándonos historias. Y ni que hablar de lo importante que son estas en la vida de los infantes. El género narrativo, como bien se afirma en los mismos estándares de lenguaje busca, entre otros,

convertir al goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas

¹ Varios (2007) *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 18 y 19.

con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. Dicho género obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora y escritora en los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por hacerlo, es decir, al placer de interactuar con fábulas, obras de títeres, poemas, cuentos y otras producciones que llenen de significado la experiencia vital de los pequeños y aún de los adultos y que, de la misma manera, les posibiliten cualificar su dimensión humana, su perspectiva y visión del mundo y su concepción social mediante la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje².

La consolidación del saber

Volvamos al aula de clase, a mi aula, a ese lugar mágico donde todo esto cobra vida. Deseo ahora dirigir la mirada hacia dos niños con necesidades educativas especiales, Sergio Andrés con síndrome de Down y An-

² Ibíd.

gie Tatiana con parálisis cerebral. Ambos, al igual que sus compañeros, llevan escarapeles en sus pechos que precisan el papel que cumplen ese día en el grupo: portavoz y secretaria. Con lupa en mano salen a observar sencillas características de seres diminutos de su entorno escolar. El equipo mira y describe plantas pequeñas y él, haciendo un esfuerzo debido a sus dificultades para pronunciar las palabras, dice: “alaña, moca, eee... pelo, eee... aballo”. Sus compañeros ya han aprendido a entenderle, así que para ellos es claro que está diciendo que en aquel lugar estaba viendo: arañas, moscas, perros, caballos. Debo reconocer que yo no siempre le entiendo, pero entonces sus amigos me hacen la respectiva traducción. Angie Tatiana también cumple con su rol lo mejor posible: paso a paso escribe sencillas palabras y hace algunos dibujos que le permitirán al equipo, mediante su portavoz, exponer a todo el curso las ideas y conclusiones a las cuales llegaron como grupo de trabajo. Con hoja en mano, pisapapeles y lápiz, no escatima esfuerzo por sistematizar lo que ven; al mirar su registro, se pueden “leer” imágenes de árboles, flores, raíces y nombres de algunos animales.

Para que los recorridos no se queden en ideas o acciones sueltas, sino que adquieran significado y se integren al tejido de conocimientos que tienen los pequeños, después de la observación viene un trabajo de comunicación, contrastación y análisis. Así entonces en mesa redonda, y todavía en contacto con el medio natural, cada portavoz expone sus apreciaciones. “Los árboles cuando llueve, logran el agua del cielo para mojarse y mojar las hojitas y las flores”, dicen “Las florecitas”; “Las lombrices se amanían mucho en la tierra de las matas para comer también de la tierra”, aportan “Los honguitos”, a lo que agregan “Los caracoles”: “A las matas de la manga les echa agua Dios y nosotros le echamos agua a las matas del salón”. Entre algarabía, risas, quejas y llantos ocasionados por la pérdida de la escarapela de Maicol Andrés y el lápiz que le ha quitado Emanuel a Ximena, se va consolidando un saber sobre un tema específico y

orientado a la sustentación de las hipótesis de trabajo que se plantearon al inicio de la actividad. El cuaderno y la carpeta científica, también cobran un gran valor y facilitan que los niños con regularidad y en diferentes momentos de la sesión, vayan registrando sus sencillas conceptualizaciones.

A manera de cierre de este momento, todos cantamos el himno de los “Pequeños Científicos” inventado por mí, gracias a la pasión que me despierta trabajar el proyecto. Qué emoción siento cuando veo a estos niños ponerse orgullosos su mano derecha en el pecho y entonar con gran decisión: “Los pequeños científicos leen y escriben para los demás, siempre cumplen las normas o leyes, pues su lema es salir a triunfar. Su bandera está llena de estrellas, que los llevan hasta el final, nunca tienen pereza pa nada, la tarea es buscar e indagar...”.

El cuaderno y la carpeta científica cobran un gran valor y facilitan que los niños con regularidad y en diferentes momentos, vayan registrando sus sencillas conceptualizaciones.



Ahora avanzamos de nuevo hacia el aula de clase: la puesta en escena de la propuesta pedagógica, apenas ha empezado. Los estudiantes han logrado motivarse e iniciarse en la consolidación de algunas ideas que les facilitan verdaderamente leer y escribir con sentido. Me acerco a la estantería que exhibe las producciones escritas de mis pequeños y tomo en mis manos el diario de Sofía para ubicar en dónde quedamos la última vez. Este diario es un cuaderno de trabajo en el cual los niños, cuando ya están en la etapa alfabética, escriben las experiencias que más marcaron su estadía en la escuela: sus aprendizajes, sus alegrías, sus tristezas... Lo hacen con regularidad, en el aula o en la casa, solos o en lo posible de manera colectiva. Mis estudiantes ya saben cómo es la secuencia de trabajo diario, así que Sofía exclama: “¡Profe, profe, ahora sigue lo que más nos gusta a todos: los títeres y el cuento; después escribimos... usted nos ayuda a inventar una historia!”. Es cierto, ha llegado la hora de correlacionar las diferentes áreas del conocimiento con el proyecto en lo que he denominado “momentos pedagógicos para el aprendizaje”. ¿Recuerdan los lectores el rincón de los nombres? Pues bien, de

igual manera hay otros rincones distribuidos por toda el aula que cumplen diversos propósitos en función del aprendizaje de mis estudiantes y que están identificados con sus nombres, puestos en cartones así: “Las actividades físicas y las creaciones artísticas, motivan mi deseo por aprender y conocer”; “Las humanidades (lengua castellana e inglés), me incentivan para conceptualizar y recolectar información pertinente”; “Las ciencias sociales y humanas (sociales, religión, y ética y valores), facilitan la profundización y ampliación del conocimiento”; “Con las ciencias naturales, la tecnología y la matemática, experimento y compruebo hipótesis frente al saber que voy construyendo”, y “A través del lenguaje puedo expresar y socializar, el conocimiento que consolido”.

—Muchachos, ¿qué más quisieran conocer en relación con las necesidades de las plantas que hay alrededor de la escuela y aquellas que tenemos en el salón?

—¡Qué rico saber cómo hacen esos árboles que hay en el patio para crecer tanto! ¡Qué bueno uno decirle a un pajarito que viva

con uno en el nidito! —responden algunos. En medio de otras mil preguntas, quejas y malestares, se organizan los pequeños para dinamizar el momento pedagógico que facilitará la correlación de las humanidades con el proyecto y posibilitará a su vez seguir ahondando sobre los procesos investigativos que quedaron parcialmente instalados durante la sesión de “Pequeños científicos”.

Para el caso que narro en este escrito, la correlación se hizo con el área de lenguaje que hace parte del momento pedagógico que integra las humanidades (inglés y español); pero en otras oportunidades, dependiendo del tema que se esté trabajando y que a la postre se constituye en el eje articulador, se podría correlacionar con matemática, tecnología, educación religiosa, ética y valores, sociales, en fin. Eso depende de la creatividad y de la búsqueda permanente que como maestra debo hacer para que mientras aprenden una cosa, amplíen sus conocimientos científicos y desarrollen sus competencias en lenguaje. El género narrativo se convierte en un común denominador; el cuento, la fábula, la obra de títeres, nunca pueden faltar. De todas formas de acuerdo

con el momento pedagógico que facilite la correlación, se despliegan variadas actividades, entre las que se pueden nombrar la visita a la sala de matemáticas de nuestra institución o a la sala de informática; en otras oportunidades nos quedamos en el aula haciendo manualidades, en fin... Son un sinnúmero de posibilidades las que permiten poner en escena todo el plan de estudios exigido para el primer grado. Lo importante es saber muy bien qué competencias se desean potenciar (para lo cual me apoyo en los estándares, tanto de lenguaje como de otras áreas, establecidos para el conjunto de grados primero a tercero).

Los estándares, una brújula

Por mi mente cruzan una y otra vez los estándares de lenguaje y de ciencias naturales; ellos orientan mi trabajo en el aula y a la vez favorecen muy significativamente el proceso evaluativo que debo emprender con mis escolares para darme cuenta de cuánto han aprendido, qué han dejado de aprender y por qué y de qué manera la práctica pedagógica incide negativa o positivamente en

sus procesos de aprendizaje y su nivel de desarrollo integral.

Los estándares se convierten en un elemento fundamental para tener una conexión perfecta con el plan institucional de estudios y en sí con la propuesta de formación de maestros de la Normal Superior. Aquellos relacionados con el fomento de la creatividad, la capacidad de expresión y de comunicación, la toma de decisiones y la habilidad para solucionar problemas de la vida cotidiana son la base de las estrategias metodológicas en aquel ambiente de aprendizaje. Del mismo modo, los estándares referidos a la recreación de textos literarios, la interpretación y la producción textual, están presentes en mi planeación y facilitan comprender qué es lo que mis estudiantes deben aprender y por lo tanto qué les debo evaluar.

Ya casi llevamos media jornada escolar, cuando sentados encima de los costales y cojines que rodean la sala de lectura infantil del aula: “La isla del conocimiento”, los 24 pequeños disfrutaban la obra de títeres *Martín*. En ella, con escenas fantásticas se narra la forma cómo satisfacen las necesidades algunos seres vivos como las plantas, de manera mucho más completa que en la sesión del proyecto “Pequeños Científicos” y además se hace alusión a ciertos animales. Los títeres de por sí llaman la atención, pero es importante también que la historia tenga suspenso, que acuda a un lenguaje cercano a los niños, que establezca diálogo entre ellos y con sus saberes, razón por la cual me esfuerzo mucho por imitar distintas voces y hacer interlocución con los niños. Creo que una clave es despojarme por unos momentos de la seriedad que nos caracteriza a los adultos, ser sensible al mundo infantil e involucrarme de tal manera que la histo-

Los títeres de por sí llaman la atención, pero es importante también que la historia tenga suspenso, que acuda a un lenguaje cercano a los niños, que establezca diálogo entre ellos y con sus saberes.

ria logre credibilidad, fuerza y empatía. El cuento, la fábula, la narración me acercan mucho a ellos, me permiten conocerlos más y disfrutar a cada momento de su ser, a la vez que les posibilito que disfruten de mí y que no me vean tan alejada.

Mi intención hoy es lograr una ampliación del tema referente a la manera como satisfacen los seres vivos sus necesidades, más allá de las plantas que fueron observadas. Tras la presentación de títeres, doy paso a la recreación de la obra. Casi todos los niños están muy participativos, vuelven a contar las distintas escenas, las ordenan en su mente de tal manera que están en capacidad de contarle a sus compañeros y a su maestra todos los acontecimientos que de manera secuencial, le dan sentido, a su manera, a la historia. Gracias a la fluidez verbal de Mariana y de Esteban queda bien claro el mensaje y se derivaron de ello muchos aprendizajes sobre las características y necesidades de los seres vivos, ante todo de las plantas, y de la forma como las satisfacen. Sergio, el niño con síndrome de Down, está muy activo todo el tiempo; cuando sus compañeros están indisciplinados alza su

mano empuñada para pedir silencio y en algunas oportunidades levanta su brazo con la mano extendida para pedir la palabra. Se nota que ha asimilado muy bien las normas para participar en el proyecto. Para él, como para los demás, es muy importante aprender a enriquecer el discurso propio a través del discurso que manejan los otros, por ello la escucha y la participación para comunicar ideas y saberes, se vuelve trascendental.

A medida que voy avanzando el proceso, Ximena también quiere aportar sus ideas. con relación a los cambios que se le hicieron a la narración. Hace cambios en el título, en la forma como inicia la historia y enuncia una posible variación que podía tener el final. Sus ideas son muy debatidas y surgieron muchas interpelaciones, pero al final Ximena no quiere llamar la obra *Martín*, la denomina: *Las plantas y su alimento*. Otros, por su parte, proponen *La finca*, *La naturaleza*, *El cuidado de las plantas...* Cada cual va haciendo sus aportes y explicando por qué opina tal o cual cosa. Así, poco a poco van entrando en la perspectiva de la argumentación y fortaleciendo sus

posibilidades para preguntar y encontrar soluciones a las problemáticas que se les plantean o que el mundo en el que se desenvuelven les presenta.

Escribir para construir ideas

Aún hace falta hacer alusión a la manera como las personas y los animales satisfacen sus necesidades físicas; para ello había previsto acudir a una narración de nuevo, pero esta vez a partir de un friso que tengo en mi carpeta de trabajo. De manera entusiasmado abro y se lo muestro a mis estudiantes. Aprovechando la motivación de Tatiana, le propongo que lo coja de un extremo y yo lo sostengo del otro. Inmediatamente empiezo a animarla para que les pregunte a los niños qué creen que dice ahí, conforme a las imágenes que ven. Las diversas lecturas no se hacen esperar. Uno dice: “¡Hay un niño al que le gusta mucho la gallina y su mamá le echó gallina para un paseo que hicieron en la escuela”. Otro opina “¡No, ese niño le dijo a la mamita que le diera gallina al almuerzo que porque era muy rica”. El de más allá afirma “¡El niño cuida mucho

las gallinas para poder comer gallina al almuerzo!”. Sí, así como se ve, predicen el contenido de los cuentos, desarrollan su imaginación y creatividad y se contagian de la magia de la fantasía, para aprender en un ambiente de alegría, de espontaneidad, de serenidad y de construcción de ideas, tal como le pasa a todo escritor, pues ninguno se ha convertido en ello, sin ideas.

La escritura es un proceso para la construcción y la consolidación de ideas. Nadie escribe, si no tiene nada que escribir. “El mejor alimento para el cerebro es la lectura” dice un director de núcleo a quien conozco, y de ello depende que cuando nos enfrentemos con la posibilidad de escribir un texto, lo hagamos con éxito, claridad, coherencia y creatividad. Bueno, esto es así si de lo que se trata es de escribir, no de transcribir, porque si esto último es lo que se persigue, para ello no se necesitan tanto las ideas, las ideas ya las dieron otros, otros que piensan por quien transcribe y que quizá decidan por él.

Esta reflexión me hace valorar muchísimo la experiencia que vivo con mis estudian-



tes, cada día me enamoro más de ella, de su intención de formar niños lectores que constantemente alimenten su cerebro con la lectura: la lectura del contexto, de su realidad, de los sencillos fenómenos de su entorno inmediato; la lectura de imágenes, de situaciones cotidianas; la lectura convencional. Pero una lectura “atada” a la escritura, no alejada de ella, no vivida como un proceso separado, aislado; más bien entendida como un todo con dos elementos que se retroalimentan entre sí, que se complementan.

Para lograr lo anterior, debo partir de una lectura donde haya entonación y alegría. Empiezo a hacerlo así, buscando mejorarlo cada día; con frecuencia me detengo y los invito a pensar qué sigue y por qué; en fin, son un sinnúmero de estrategias las que utilizo para recrear los textos y llevar al estudiante a afianzar su capacidad de comprender, expresarse, comunicar, crear y producir. Iniciar la predicción, por ejem-

plo, solo a partir del título o de los dibujos de los personajes o únicamente dándole una breve mirada al texto como tal y teniendo en cuenta el tema de la sesión de Pequeños Científicos, son otras posibilidades de trabajo. En todas las sesiones no se puede facilitar la correlación con todas las áreas, generalmente en un día solo puede lograrse con una; fue así como ocurrió en la experiencia que estoy narrando.

Después de leer entre todos el friso, procedí a entregarle a cada estudiante una ficha de trabajo que contenía algunas ilustraciones mudas con las escenas ordenadas de una historia; en ellas se aludía a la necesidad de alimento de un perro. ¡Había llegado la hora de construir el texto colectivo! Iniciamos la actividad, teniendo en cuenta las instrucciones que contenía la guía: posible título, inicio tentativo, cómo continúa y en qué termina. Para hacer el texto colectivo, primero se discute mucho respecto a las imágenes que presenta la ficha, a sus

Mi propósito a lo largo de todo el año es que los niños, mediante la construcción del texto colectivo, desarrollen sus potencialidades.

descripciones, a la narración de lo que pasa en cada una de ellas, a la descripción de los personajes y los ambientes que muestran, a las predicciones de lo que podría decir inicialmente el texto, en medio de él y al final. Puedo decir que lo que se realiza es una planeación del texto o preescritura, en la cual se incita muchísimo a la participación de los estudiantes y se da bastante importancia a su palabra, a sus ideas, pero retroalimentándolas con las de los demás y siempre teniendo en cuenta la orientación mía como docente, para irle dando forma y que a través de ello también aprendan a redactar y a construir.

Una vez sabemos cómo va a desarrollarse el texto, llega el momento de escribir, así que procedí a leer las ideas que había consignado en el tablero, las cuales fueron aportadas por todos. Leí cada palabra con muy buena pronunciación y todos ellos, al tiempo, lo escribieron en sus cuadernos, pues apenas

era el borrador. A medida que avanzaban y se les presentaban dificultades, les recordaba cómo lo habían hecho en otras oportunidades, inventando colectivamente rondas, pequeñas fábulas, cuentos y contando con la orientación y acompañamiento de sus padres, como cuando se habían dado a la tarea de consolidar sus sencillos relatos de vida.

Todos se alegran cuando empezamos a hacerlo. Centro mi atención en Richard, un niño que participa poco y a quien le cuesta muchísimo hablar. Como él, también hay otros que merecen mi atención: los que juegan y molestan a sus compañeros, los que se equivocan y aportan cosas que para nada tienen que ver con el tema. Es la cotidianidad de un aula de clase. A veces es pesado, pero por suerte cuento en ocasiones con el apoyo de un monitor o guía que es un padre de familia o un estudiante del programa de formación complementaria de maestros.

Con las estrategias que he expuesto he logrado superar la concepción de que la lectura y la escritura son procesos meramente motores, y he logrado asumirlos como procesos de desarrollo del pensamiento.



Ya con el borrador escrito en el tablero y en el cuaderno de los estudiantes, insisto en la lectura colectiva y en la interpretación oral del texto borrador, de tal manera que vamos cayendo en cuenta de los errores de redacción, el uso de signos de puntuación, la ortografía. A través de interrogantes, los insto a pensar qué fue lo que quisieron expresar y si efectivamente lo lograron. Así van haciendo los ajustes del caso y luego se escribe colectivamente en la ficha de trabajo. Emanuel coge en sus manos la producción final, invita a sus pares y a su maestra a leer el texto que escribió y procede a archivarlo en su carpeta de creaciones, para enriquecer la sala de lectura infantil del aula.

Mi propósito a lo largo de todo el año es que los niños mediante la construcción del texto colectivo desarrollen sus potencialidades en la aprehensión significativa de la lectura y de la escritura, cada quien a su ritmo, de acuerdo con sus características personales, dejando de lado las cartillas tradicionales, las planas y la repetición mecánica y sin sentido. Para lograr esto, acudo además a algunas de las estrategias cognitivas-discursivas expuestas en el libro titulado

Para saber sobre estrategias para mejorar la comprensión y producción del texto escrito, de Lucy Mejía, Laura María Pineda y Mará Esther Múnera, publicado por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y la Universidad de Antioquia, cuyo nivel de complejidad va en aumento conforme los niños van desarrollando su competencia: reconocer el texto como unidad sintáctico-semántica; descubrir la intención comunicativa del autor; señalar el qué, el cuándo y el dónde. Como es de esperarse, al inicio los análisis son muy sencillos y cortos y tienen muchas incoherencias, no obstante, con el paso del tiempo, logran interpretaciones realmente elaboradas. Dichas estrategias han sido apropiadas gracias a una capacitación recibida del “Nodo de lenguaje de Antioquia”, liderado por la Secretaría de Educación del departamento y la Universidad de Antioquia.

Puedo dar fe de que gracias a la implementación de la propuesta pedagógica que intenté describir aquí, he podido, en favor de los procesos de lectura y de escritura, movilizar el pensamiento de los niños y potenciar el desarrollo de sus sentidos, elemento

fundamental para ello y factor trascendente para que aprendan a clasificar, a diferenciar, a asociar, a agrupar. Todo maestro debe saber que estas son las bases para que el escolar aprenda a leer y a escribir. Con las estrategias que he expuesto he logrado superar la concepción de que la lectura y la escritura son procesos meramente motores, y he logrado asumirlos como procesos de desarrollo del pensamiento, para la producción de ideas, para comprender e interpretar el mundo, para sentar posiciones autónomas y acceder a nuevas y variadas cosmovisiones.

Ecós de la propuesta

Me es grato compartir además, que la propuesta ha sido implementada, como lo dice al inicio, por la compañera docente

que dirige el otro grupo de primer grado de la Escuela Normal, unido a que ha facilitado un empalme muy dicente entre el preescolar y el grado primero, evitando los cambios metodológicos tan bruscos que generalmente se presentan en estos períodos de transición que se convierten para algunos en una verdadera tortura y ocasionan en el niño una gran pérdida de interés por aprender y seguir accediendo al lenguaje de una manera placentera y natural, tal como aprendieron a caminar o a hablar.

Es mi intención seguir retroalimentando y ajustando la propuesta con la experiencia y el estudio constante, tal como lo he venido haciendo; de hecho, está en movimiento a la par que lo está la Normal Superior donde laboro y que precisamente en la actualidad adelanta un proceso de revisión de su pro-

El premio me ha hecho sentir profesional de la educación, segura de que nadie puede reemplazarme tan fácilmente, porque a través de todo este proceso, tengo muy claro que aunque se piense que el maestro de primero de primaria es el que menos sabe, yo siento que estoy desempeñando una labor profesional.

puesta curricular. De igual forma, lo que hago y como lo hago se ha venido socializando con los demás colegas, con el fin de debatir, analizar y establecer posibilidades de adaptar algunas de mis estrategias en otros niveles, comprendiendo la necesidad de cambio e innovación que se requiere en la actualidad para formar en lenguaje.

En ello veo la mejor oportunidad para seguir proyectando la propuesta, para no dejarla morir, para perfeccionarla y orientarla de tal modo que genere cada vez más impacto y renueve en mí la experiencia inolvidable del Premio Compartir al Maestro. El premio me ha servido para valorar incansablemente la profesión de maestra de escuela, para saber y reconocer que ser maestro en Colombia ¡sí vale la pena!, que son muchas las generaciones de niños y jóvenes que esperan mucho de nosotros y que en general lo más importante de esta misión y responsabilidad social de educar, consiste en comprender la necesidad de ser cada día nuevos maestros, no nuevos en edad, ni en expe-

riencia, pero sí renovados, más líderes en ideas, más conscientes de que la experiencia, unida a la disponibilidad para aprender y desaprender permanentemente, son las bases para cualificar tan dignificante labor.

El premio me ha hecho sentir profesional de la educación, segura de que nadie puede reemplazarme tan fácilmente, porque a través de todo este proceso, tengo muy claro que aunque se piense que el maestro de primero de primaria es el que menos sabe, yo siento que estoy desempeñando una labor profesional, producto de la investigación, con fundamento teórico y pedagógico.

Deseo jubilarme como maestra de primero. Como se lo he comentado a mis colegas, qué alegría seguirme contagiando año tras año de la energía y sagacidad de los niños que ingresan de preescolar y me hacen sentir una y otra vez, que ser maestra de escuela, es lo más gratificante y enriquecedor que me ha podido suceder.

Indalecio Villarraga Díaz

MAESTRO ILUSTRE 2008



*Día a día apliqué en mí, en mi
dimensión académica, pedagógica,
ética, moral y disciplinar, la
misma metodología científica
que he enseñado: el análisis de
mis errores y la experimentación
paulatina de conceptos.*

2008





Química para un mundo real

Indalecio Villarraga sabe muy bien lo que quiere: enseñar esa química que hace presencia en todo fenómeno de la vida cotidiana, apasionar a sus estudiantes por el conocimiento científico, despertar en ellos el deseo de aprender, instarlos a preguntarse por los fenómenos que ven, animarlos a no desfallecer ante sus búsquedas, educar para la vida.

Para lograrlo, hace lo que tiene que hacer: desplegar todo su saber pedagógico y disciplinar, su creatividad y su pasión en un sinnúmero de experiencias claramente intencionadas y preparadas con cuidado, que dejarían sin aire a cualquier docente tras una semana de su puesta en marcha. Pero con este Maestro Ilustre ocurre lo contrario, es como si cada actividad lo abasteciera de energía para diseñar más y más estrategias que logran su propósito: desarrollar las competencias científicas de sus pupilos.

Nueve de la noche de un caluroso día del mes de octubre de 1983. Lugar, el colegio nocturno José Eustasio Rivera de la ciudad de Puerto Carreño, Vichada. La clase, química orgánica. El profe, yo. El tablero estaba atiborrado de fórmulas con las cuales quería mostrar a un grupo de estudiantes de grado once la diferencia entre hidrocarburos saturados e insaturados.

Todo transcurría normalmente hasta que Jorge, un llanero recio, altivo, con voz grave y contundente me requirió escucharle. Me preguntó por qué tenía que perder la materia por el hecho de no saber escribir en las evaluaciones esos garabatos, y encima nombrarlos. ¿Para qué –me cuestionó– le iban a servir esas fórmulas en su futuro desempeño como jornalero de hacienda o como obrero de construcción, o como funcionario de la Comisaría? Su cara de angustia y desesperación también la tengo bien presente; no era para menos, estaba en peligro de perder el grado once por mi materia. En vista de mi silencio continuó diciéndome: “Profe, ¿no cree que lo que se debe enseñar es lo que las personas necesitan para defenderse en la vida? Además ese tema es muy

complicado y por más que me esfuerzo, no logro entenderle nada”.

Quedé estupefacto. Perdí el piso. Primero, un complejo de culpa se apoderó de mí. Luego una irritación creciente sobre el modelo educativo transformó mis días y mis noches en campos de batalla intelectual tratando de encontrar una solución. Era cierto, mi quehacer docente lo caracterizaban unas clases aburridas, repetitivas, enseñaba conceptos en chino, lejos de la realidad, hablaba de conocimientos que no encontraban su objetivo, su aplicación, las experiencias o prácticas de laboratorio eran casi nulas con el noble argumento de “no hay reactivos ni instrumental apropiado, ni modo”.

El paradigma educativo de la época era que el cerebro humano podía ser llenado como un cofre de conocimientos mediante la transmisión y repetición incesante. Eso se llamaba estudiar. De hecho, los años en los que más he estudiado fueron aquellos en los que introduje en mis núcleos neuronales tablas, textos, gráficos y contenidos producto de intensas jornadas autodidactas

de estudio. Y es que por aquel entonces el mejor docente era el que repetía sin cesar, de memoria y sin la ayuda de libros o apuntes; yo era uno de ellos. A nadie se le ocurría pensar que si la mayoría no aprobaba exámenes era culpa del maestro que no sabía enseñar. Pero las continuas evasivas a preguntas sobre para qué aprendemos esto habían llegado a su fin. Por suerte el inconformismo estudiantil, la crítica incesante, la controversia propia de la juventud hicieron una marca en mí e inicié un profundo proceso de revisión y cambio gradual en mi trabajo como profesor de ciencias.

Seis años y medio en Puerto Carreño, otros seis en colegios de La Dorada, Caldas y trece años en colegios de Villavicencio fueron necesarios para construir una nueva identidad. Desde entonces, día a día apliqué en mí, en mi dimensión académica, pedagógica, ética, moral y disciplinar, la misma metodología científica que he enseñado: el

análisis de mis errores y la experimentación paulatina de conceptos. De esa forma se fueron produciendo cambios sensitivos en la visión sobre los conocimientos y competencias necesarias que los estudiantes deben desarrollar para actuar eficientemente en los escenarios que las ciencias naturales lo exige y, en consecuencia, tuve que transformar mi quehacer docente.

Fue así como surgió el modelo que hoy en día desarrollo con estudiantes de grado noveno, décimo y undécimo y que mereció un reconocimiento del Premio Compartir al Maestro. Un modelo con el cual pretendo, minuto a minuto, clase a clase, día a día, desarrollar y fortalecer su capacidad para observar, formular hipótesis y preguntas científicas, ir tras las pistas de respuestas, interpretar situaciones problema, proponer soluciones, diseñar experiencias de manera sustentada, utilizar hábilmente implementos y reactivos comunes del laboratorio de

Por suerte el inconformismo estudiantil, la crítica incesante, la controversia propia de la juventud hicieron una marca en mí e inicié un profundo proceso de revisión y cambio gradual en mi trabajo como profesor de ciencias.

ciencias, preparar diversas sustancias y productos, elaborar estructurados informes de laboratorio. Un modelo que aspira a desarrollar la autonomía, el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento divergente y el espíritu por obtener siempre los mejores resultados.

Todo indica que voy por buen camino. La respuesta de mis estudiantes es mi principal aliciente, como lo son también sus testimonios una vez salen del colegio. Por otra parte, sus resultados en las pruebas de Estado me dicen que estoy en la dirección correcta (mejor promedio de química entre todos los colegios oficiales y privados del departamento del Meta y los Llanos Orientales en el año 2008, además de poseer el tercer mejor promedio de química entre los 6.300 colegios oficiales de Colombia), pero dejaré que sean los lectores quienes lo juzguen. Aunque ningún día es igual a otro, ni una semana igual a otra, he sustraído de

mi práctica docente un momento histórico –dos semanas consecutivas de trabajo con estudiantes de grado undécimo– para dar cuenta de las diversas estrategias didácticas a las que acudo, señalar sus potencialidades y mostrar cómo se enlazan a favor de un proceso referido a la enseñanza de la química.

Dos semanas de trabajo con la ciencia y los científicos

Sería esta, sin duda, una semana mágica. Se sentía en el ambiente. No había sonado aún el timbre que anunciaba la finalización del recreo, cuando me desplazé al aula laboratorio A-1106 del bloque A del Inem Luis López de Mesa de Villavicencio adonde sabía que llegarían mis estudiantes de la sección 11-12 de la modalidad de Académicas, mucho antes de la hora señalada. Cierta nerviosismo me acompañaba, esa

La respuesta de mis estudiantes es mi principal aliciente, como lo son también sus testimonios una vez salen del colegio.

sensación ya conocida por mí de expectativa por lo que va a ocurrir. Cada clase es una nueva experiencia. En sus rostros juveniles se reflejaba entusiasmo, alegría y una cómplice motivación por las sorpresas a las que tendrían que enfrentarse. Rápidamente se ubicaron por grupos en las mesas de trabajo y a la par que mostraban a sus compañeros los materiales que habían traído especialmente preparados para la clase, se cruzaban ciertas bromas entre grupos sobre quién ganaría. Los saludé como acostumbro a hacerlo.

—¡Buenas tardes mis queridos genios! En las dos próximas horas de clase presenciaremos los experimentos individuales de Paola y de Germán, luego saldremos al patio de Industrial y allí llevaremos a cabo el desenlace del reto científico del mes, después regresaremos al aula para aclarar conceptos y discutir sobre los resultados y en seguida resolveremos dudas conceptuales sobre “Las soluciones”, resolveremos algunos problemas de los que quedaron como trabajo y al final les hablaré de los materiales para el laboratorio grupal del jueves, “el de las onces” y conversaremos un poco sobre

el concurso de creatividad “Haz volar tu imaginación” que se llevará a cabo con todo el colegio el viernes próximo y que ustedes están organizando. Así quedaremos listos para nuestra semana de evaluación que será la siguiente; la haremos a la manera del concurso “Quien quiere ser excelente” con los grupos que formamos hace un mes, los mismos del laboratorio. ¿Estamos listos?

—Siiii... —se escuchó al unísono.

—Pues bien iniciemos con el experimento de Paola. Se me olvidaba decirles que antes de salir hoy deben entregar la versión corregida de su proyecto para el Día de la Ciencia.

Los experimentos individuales, motor del espíritu científico

Paola, una hermosa jovencita de cabello negro, piel tostada por el sol llanero y una amplia sonrisa que enmarca unos relucientes dientes blancos pasó al frente y con el marcador escribió en el tablero el número del experimento, el objetivo, los materiales y el procedimiento. Como ya era costumbre, todos se agolparon alrededor de la

mesa central con esa atención característica que suscita la motivación y la sorpresa. Entonces Paola sacó solemnemente de una bolsa amarilla un encendedor, un frasco con alcohol etílico, un recipiente de vidrio que antes guardaba melocotones en almíbar, un paquete con algodón y un huevo cocido sin cáscara. Los alumnos seguían expectantes el ritual. Antes de que continuara, le pedí que explicara el objetivo de su experimento. Con firmeza expuso que quería demostrar un efecto de la presión atmosférica.

—Muy bien, —le expresé— ¿y qué vas a hacer?

—Voy a poner el huevo en la boca de la botella para que observen que no entra al presionarlo con la mano, luego voy a hacer que entre mágicamente.

Su respuesta vino acompañada de una leve sonrisa que llevó a todo el curso a reírse, incluso algunos gritaron “¡He ahí la maga Paola!”. Aproveché la oportunidad para preguntar al grupo cómo creían que lo iba a conseguir. Varios se arriesgaron a formular

hipótesis. Finalmente le pedí a Paola que realizara la experiencia: entonces solicitó la ayuda de un compañero, humedeció un algodón con alcohol, lo prendió con el encendedor y lo arrojó al interior del recipiente de vidrio, inmediatamente puso en la boca el huevo y... el efecto mágico ocurrió, el huevo fue entrando al frasco aparentemente solo hasta que consiguió depositarse en el fondo. El aplauso fue sonoro y con él las expresiones de asombro y júbilo ante las cuales Paola no pudo ocultar su satisfacción.

La pregunta de por qué ocurre este fenómeno surgió rápidamente. De nuevo pedí a mis estudiantes que aventuraran explicaciones; un desborde de conceptos y argumentos salieron a flote, algunos muy válidos, otros no tanto. Finalmente solicité a Paola que diera su explicación. Se había documentado bien, así que solo tuve que hacer un par de precisiones, redondear la respuesta y permitir que los estudiantes tomaran los apuntes correspondientes en su cuaderno de experimentos, que para la fecha ya contenía 89 experiencias mágicas.



Como puede observarse, los experimentos individuales que hacen presencia en todas las clases de química del año, están orientados hacia dos asuntos: el primero es aportar al desarrollo de una actitud investigativa, pues el alumno expositor debe indagar por una experiencia que le permita verificar alguna propiedad de la materia o demostrar alguna ley o principio, prepararla en su casa, encontrarle la explicación científica y compartir su conocimiento con otros. Este es un proceso que lo lleva a leer –utilizando diversas fuentes, libros, internet, etc.–, a experimentar, a formular hipótesis y explicaciones científicas sobre fenómenos presentes en la vida cotidiana. Es claro que cualquier fenómeno, por sencillo que sea, sirve de experimento, lo esencial es encontrarle explicación científica; pero además, se fomenta la creatividad pues una de las consignas es utilizar recursos del medio, material desechable, descartando los implementos del laboratorio, lo cual obliga a construir algunos y a generar recursividad.

Por otra parte, los experimentos individuales tienen la intención de generar un increíble efecto motivacional en los estudiantes, quienes esperan ansiosos el inicio de la clase de química, no la evaden y se sorprenden con las pequeñas maravillas que se pueden hacer con los recursos del medio, además ellos intentan explicar los fenómenos presenciados poniendo en práctica su capacidad de interpretación y formulación de hipótesis o regularidades. El hecho de presentar durante el año cuatro experimentos de manera individual le permite al estudiante mejorar sustancialmente su capacidad para investigar y exponer, aprender del error, usar el lenguaje científico de forma cada vez más amplia y superar el miedo escénico de su primera intervención.

En mi práctica docente he presenciado más de 15.000 experiencias sencillas las cuales me han dotado de recursividad, creatividad y han servido para acercar las ciencias a la vida diaria, generando una gran motivación

Es claro que cualquier fenómeno, por sencillo que sea, sirve de experimento, lo esencial es encontrarle explicación científica.

en el estudiante por exponer su trabajo y en el grupo por presenciarlo, evidente en el nulo ausentismo a clase, excepto por fuerza mayor.

Retos científicos que generan desequilibrios

Después del experimento de Paola, vino el de Germán y media hora más tarde, sin esperar la orden, los estudiantes salieron corriendo hacia el patio: el gran momento había llegado, su ingenio y creatividad estaban en prueba y con ganas de ser mostrado. Era el momento del reto mensual, un mes atrás se lo había formulado: construir una vela cuya llama debía ser la más ancha de todas y resistir más tiempo que las demás. Todas estarían ubicadas al aire libre en el patio expuestas al fuerte viento.

Antes de llegar esas velas al patio el pensamiento científico de mis estudiantes había sido puesto a prueba y con ello potenciado y fortalecido. Para llegar allí habían tenido que observar detalladamente una vela tradicional, prendida y apagada, analizar desde puntos de vista diferentes un sistema físico-químico tradicional, consultar la técnica so-

bre su composición, hacer conjeturas sobre cómo se debería construir, experimentar, observar de nuevo, tomar medidas, contrastar, formular explicaciones, hacer ajustes y así una y muchas veces hasta llegar a fabricar su propia teoría y diseñar la manera de exponer su búsqueda. ¡Sí, habían trabajado como científicos! Ahora lo que estaban haciendo era poner a consideración de sus pares el modelo creado, porque con él también iban a competir. Allí estaban los grupos prestos a enfrentarse con otros y comparar sus rendimientos y vuelve y juega, surgirían nuevas preguntas, nuevas explicaciones.

El momento llegó: ocho velas fueron alineadas y encendidas al mismo tiempo, los estudiantes sentados en el suelo las rodearon a prudente distancia permitiendo que el viento circulara. Una a una se fueron apagando provocando hilaridad, aplausos, barras, abrazos y consignas. Como sea, la alegría era desbordante. Sin necesidad de una exposición magistral, los grupos fueron descubriendo la solución. En clase habíamos hecho mención al principio de la combustión, tal vez la reacción química más importante para el ser humano, así que

el combustible y el comburente salieron a flote, se hicieron comparaciones y se le encontró la aplicación. La solución estaba en el pabito que debía ser más ancho, las antorchas siguen este principio.

Los retos científicos, al igual que los experimentos individuales, inducen al niño, al joven o al adulto a enfrentarse a un problema o a un fenómeno nuevo de manera tan sencilla como si se tratase de cambiar un bombillo en su casa, o tan compleja como intervenir la red eléctrica para arreglar un desperfecto. Cada uno lo hace desde su perspectiva, desde su principal referente, su almacén de conocimientos, que le sirve para resolver el problema con lo que sabe y se lanza a formular hipótesis, luego plantea los experimentos y si los resultados concuerdan con sus hipótesis pues ratificará sus conocimientos y los continuará aplicando, pero si el resultado no concuerda, se presenta el desequilibrio, una ruptura conceptual que lo obliga a estudiar, consultar, investigar y reformular sus hipótesis. Cuando finalmente concuerda con los resultados, su sistema de conocimientos se habrá actualizado y habrá evolucionado. Por esta

razón los retos deben ser sencillos, pero de soluciones amplias. Por supuesto que aquí el papel mediador del maestro de ciencias es fundamental, pues es él quien orienta al estudiante para que construya los conceptos acordes a la visión científica universal.

Conocimiento científico fundamentado

Después de los retos individuales y colectivos, llega el momento de fortalecer los conceptos. Las aventuras investigativas adquieren su real dimensión cuando el análisis de un fenómeno o una situación problema es abordado con el método y las bases científicas. Un mismo fenómeno natural se puede interpretar desde distintos puntos de vista dependiendo de la formación conceptual del analista; la misión de la enseñanza de las ciencias naturales es proveer a los estudiantes herramientas que les permitan dar sentido científico a los fenómenos de la vida real y de esta manera reaccionar adecuadamente ante los estímulos ambientales, dominar la materia y utilizarla para el bien común.

Hacia un mes que veníamos estudiando en clase el tema de las soluciones, esas mez-

clas homogéneas de dos o más sustancias como lo son la sangre, la saliva y otros fluidos corporales tan importantes para el ser humano, como también los refrescos, jugos, drogas, fertilizantes. Ya estábamos en la recta final del tema; ahora el trabajo en el aula consistía en resolver una serie de problemas de manera grupal apoyándose en libros, cuadernos, calculadoras; el intercambio de conceptos y las aclaraciones mutuas enmarcaban el proceso. Cuatro estudiantes y yo nos habíamos repartido las mesas para ayudar a aclarar dudas. “¡No les resuelvan los problemas, háganles caer en cuenta del error y déjenlos que ellos solos lo resuelvan!” fueron las instrucciones que di a Pablo, Julián, Margarita y Vanesa, elegidos por la clase como monitores pues habían entendido rápidamente el tema, resuelto los 30 problemas propuestos y eran líderes sinceros y amables.

Días atrás había dedicado tiempo para inducir magistralmente el tema, explicar la

importancia del mismo, exponer el uso de las fórmulas y precisar los mecanismos de resolución de algunos problemas. A estas alturas el desempeño de la mayoría era bastante bueno, los estudiantes diferenciaban claramente el soluto del solvente, podían establecer la relación entre temperatura y concentración con el aumento en el punto de ebullición y el descenso en el punto de congelación de las soluciones con respecto al solvente puro, y sabían encontrar la concentración en porcentaje del soluto disuelto. El concepto de “normalidad” y la manera de convertir los equivalentes gramo en gramos era en ese momento la mayor dificultad, así que el apoyo a los grupos consistió fundamentalmente en explicar de nuevo en qué consistía y cómo se calculaba. Aunque en general las inquietudes quedaron resueltas, los monitores se comprometieron a apoyar en horario extraclase, en horas libres, en las casas, en los patios o en la biblioteca, a quienes hubiesen quedado con algún vacío.

El aprendizaje individual se apoya en quien sabe un poco más: el docente, los compañeros, los padres o vecinos, etc.

Como puede observarse, se trata de un trabajo cooperativo donde el aprendizaje individual se apoya en quien sabe un poco más: el docente, los compañeros, los padres o vecinos, etc., porque el trabajo se continúa en las casas, en la biblioteca, en internet. Yo entiendo que hay diversos ritmos de aprendizaje y busco respetarlos con mi manera de proceder. A la par que fomento la responsabilidad individual, propicio valores como la colaboración, la solidaridad y el respeto.

Pero no todo recae en los estudiantes. Aparte del diseño que hago de experiencias significativas, acudo a cortas exposiciones magistrales de mi parte para inducir, aclarar, ampliar, profundizar conceptos propios de la química, las propiedades y los enlaces químicos, los estados de la materia, la estequiometría, las sustancias orgánicas, etc. Otras veces mis intervenciones a todo el grupo pretenden generar interrogantes, desequilibrios. La idea es estimular el pensamiento en todo momento. Volviendo a los talleres, la misión de los monitores y la mía es verificar que los conceptos y procedimientos para la solución de los problemas

que se les han puesto sean aplicados de manera adecuada. Si encuentro que hay un vacío común, hago intervenciones magistrales a fin de aclarar ideas.

Se acerca el final de la clase y es el momento de dar las orientaciones sobre el laboratorio del jueves: “Acuérdense muchachos que haremos unas buenas onces con chocolate en leche, queso, pan, arepas, humm... No olviden traer los ingredientes. Recuerden también que el viernes próximo se hará el cierre del XIV concurso de creatividad Inemita en el patio central frente a más de dos mil estudiantes...”. En esas sonó el timbre que vino acompañado del sonoro ¡Ahhhh! de lamento por la clase terminada.

***Los experimentos grupales:
en busca del sentido de la teoría
química***

Estaba claro que la importancia de estudiar soluciones como un capítulo importante de la química se debía al contacto presencial con estas mezclas en el día a día, razón suficiente para encontrarle sentido y aplicación a la teoría específica. Pero faltaba la com-



probación final, el *experimento grupal*, más estructurado que los cortos experimentos individuales, organizado con un procedimiento determinado, objetivos claros y un ingrediente común: la motivación de fabricar, preparar y consumir al final el producto de su trabajo.

El jueves llegó muy pronto. No había sonado el timbre cuando nuevamente los rostros juveniles y sonrientes hicieron su aparición. Los grupos se organizaron rápidamente alrededor de la mesa asignada y sacaron de sus bolsas y talegos ollas metálicas, olletas y molinillos, leche, las pastillas de chocolate y otras delicias como tortas, queso, panecillos... De solo verlos, la boca se nos hacía agua. A su vez, de la bodega del laboratorio salieron las balanzas analíticas, los mecheros Bunsen, las probetas de 100, 250 y 500 ml, los trípodes, los picnómetros, los termómetros y otros materiales necesarios para realizar la práctica. El objetivo: preparar una solución de chocolate en leche, calcular su concentración, su punto de ebullición, su densidad y otras propiedades específicas. Los datos se debían recoger en una tabla para ser entregada al final de la práctica,

al igual que un cuestionario con preguntas que indagaban por la explicación de algunos de los fenómenos observados. Una vez resuelto, podrían sentarse a consumir sus onces. En otras ocasiones incluyo interrogantes que exigen consultar y profundizar conceptos allí mismo o después, acudiendo a los libros, la internet y a especialistas en la materia; todo ello debe quedar plasmado en un informe de investigación.

Tan pronto se inició la práctica salieron a relucir asuntos propios de un trabajo con un fin común, fiel reflejo de un aprendizaje integral: liderazgos naturales, valoración de las capacidades de cada uno, repartición de funciones, aplicación del conocimiento previo, manejo de implementos de laboratorio y sustancias químicas (mechero de gas, picnómetro, equipo de destilación, probetas, pipetas, matraces de Erlenmeyer, termómetro, etc.), incluso apoyos mutuos entre los grupos plasmados por ejemplo en préstamos temporales de olletas y asesoría en el cálculo de la concentración. El toque final a una manera significativa de enseñar se lo daba el placer y la emotividad de todos sentados alrededor de sus onces. Y yo,

el profe, también feliz, dándome un festín. Muchas veces los estudiantes desean reservar una porción de lo producido para llevar a sus casas y compartir con su familia lo que ellos mismos fabricaron. Esto se convierte en un magnífico aliciente que muestra cómo la química tiene una aplicabilidad en la vida cotidiana y práctica.

Esta clase de laboratorio se repite cada dos o tres semanas. Con ella intento aportar al fortalecimiento del pensamiento científico, la adquisición de habilidades y destrezas para el trabajo práctico y ejercer una fuerte influencia en el amor individual por el estudio de las ciencias. A su vez, me propongo fortalecer la capacidad para trabajar en equipo, tan necesaria en la vida actual, que implica la repartición de tareas y la responsabilidad de cumplir con la labor asignada.

¿Qué otras experiencias propicio? Elaboramos arroz con pollo para verificar la ley de conservación de la materia y la composición nutricional de los alimentos; producimos cuajada y queso siete cueros para comprobar reacciones químicas y medir propiedades de la materia; hacemos cham-

pú para verificar el aporte de cada una de las sustancias de una mezcla, y terminamos obviamente aplicándolo en el cabello de todos; producimos betún y terminan embe-tunados los zapatos de todos los asistentes.

Así, en contraste con las clases teóricas donde los problemas son sacados usualmente de un libro estandarizado y requieren para su solución destrezas mecánicas particulares y procedimientos automáticos que les genere una respuesta y que esta coincida con la del autor, el trabajo de laboratorio proporciona problemas reales que implican desequilibrio con los saberes previos. ¿Cómo mido 800 ml de leche si tengo una probeta que solo mide 500? Esa es la clase de interrogantes que obligan a pensar y propician la creatividad. El tratamiento de un problema práctico del tipo, cómo calculo el volumen de la pastilla de chocolate, exige el uso de operaciones propias del razonamiento hipotético-deductivo incitando al análisis y la búsqueda de estrategias variadas de solución. Así, en la medida en que los retos son frecuentes, el pensamiento científico va apareciendo. En la práctica el problema debe quedar resuelto; con o sin

la ayuda de su maestro, el estudiante debe encontrar la solución. Cuando se consigue, el conocimiento se asimila y seguramente será evocado razonablemente en circunstancias similares: se ha aprendido.

Nuevamente suena el timbre con el “¡ahhhhh!” que lamenta la finalización de la clase. “Muchachos, no olviden que mañana viernes es el concurso de creatividad y la semana siguiente, la evaluación”.

Creatividad a borbotones

El patio está atiborrado de estudiantes. Mientras espero el inicio del XIV Concurso de Creatividad Inemita que se realiza anualmente y es programado conjuntamente con mis alumnos de 11-12, llegan a mi mente con gran nitidez las imágenes de aquel 20 de junio de 1996, cuando cerca de dos mil estudiantes en el patio central miraban abertos y expectantes hacia las alturas. Sobre el techo del tercer piso del edificio central se encontraba Cantillo, hombre trabajador y popular de la institución quien amablemente se había ofrecido a subirse hasta allí para recibir huevos crudos y lanzarlos al patio. Era la primera versión del concur-

so. Fue a mediados del mes de febrero del mismo año, en una de las habituales reuniones de los sábados del Club de Ciencias, mientras leíamos a Stephen Hawking y su *Historia del tiempo*, cuando los estudiantes, de manera espontánea, tuvieron la idea de organizar una actividad que promoviera en la comunidad el interés por la investigación en las ciencias. Fue también allí donde surgió el primer reto, el problema que se debía resolver: “lanzar en caída libre un huevo crudo de gallina desde la máxima altura del edificio de Rectoría hasta el patio central sin que se rompiera”. Los miembros del club, estudiantes de todos los grados, se encargaron de la difusión aula por aula; carteleras, vallas gigantes y anuncios continuos por la emisora institucional fueron ambientando el reto.

Como era de esperarse, había una gran expectativa. El patio estaba lleno de niños, jóvenes y docentes que esperaban ansiosos el desenlace del evento. Uno a uno los cerca de cien proyectos inscritos fueron apareciendo; niños de sexto, de séptimo, de todos los grados se acercaban al llamado por los parlantes, subían a una pequeña

tarima y orgullosos mostraban al público su modelo. Posteriormente lo depositaban en una canastilla atada a una cuerda para que Cantillo, el hombre del techo, la halara hasta él; luego, acompañado de un pequeño ritual, lo lanzaba hacia el patio seguido de las miradas ansiosas, incrédulas y alarmadas de la concurrencia. Una bandera roja izada por uno de los estudiantes, que pertenecía al jurado, indicaba que el huevo se había roto. Tuvieron que pasar 92 modelos para que la algarabía, chiflidos y desencanto se convirtieran en aplausos: la bandera azul de la victoria se izó por fin. Estudiantes de no-veno lo habían logrado; su huevo después del viaje y el choque permaneció intacto. ¿Pero cómo lo lograron? ¡Bien dejemos que otros alumnos experimenten y encuentren el porqué!

Los concursos de creatividad son, sin duda alguna, uno de los componentes de mi modelo pedagógico que más satisfacciones me ha generado pues permiten hacer extensiva a la comunidad académica –estudiantes de todos los grados, directivas, docentes, personal administrativo– algo de lo que se

practica en las aulas con mis estudiantes. Hoy en día son los del grado once quienes lo coordinan, desde su programación, motivación, acompañamiento a los participantes en la preparación de su experimento, organización del evento y evaluación.

Una evaluación para divertirse y aprender

Digamos que el ritual se repite. Estoy parado en la puerta del aula A11-06 esperando a mis alumnos de la sección 11-12 modalidad académicas. A mi lado se encuentra Marina, psicóloga de profesión, mujer inquieta y comprometida con el bienestar de los estudiantes quien también los espera para darles una información. De pronto escuchamos una gran gritería, por el pasillo vienen los estudiantes corriendo, casi empujándose unos a otros, prácticamente nos quitaron de la puerta y entraron velozmente acomodándose en sillas alrededor del salón. La doctora, un poco ofuscada e impaciente al notar que yo tomé la situación con calma, me pregunta: “¿Qué pasó aquí?”. “Vienen corriendo porque hoy tenemos evaluación”, le respondí.

Rápidamente los estudiantes se organizaron en ocho grupos de cuatro integrantes, conforme al sorteo que se había hecho al inicio del periodo. Desde entonces comparte la misma mesa, velando porque todos aprendan. Su lema es “uno para todos y todos para uno”. Una vez instalado el grupo, les pedí que eligieran un representante para pasar al frente, sentarse en cada una de las ocho sillas que tenía dispuestas para el evento y recibir la primera pregunta. Algunos grupos eligieron sin contratiempos el primer representante, en el grupo de Carlos apareció el popular piedra, papel o tijera para dirimir la elección, y en el de Germán, él pasó sin vacilar.

—Bien —dije— la primera pregunta es analizar un fenómeno y elegir una de las cuatro opciones que les voy a plantear, todo el curso debe prestar atención, recuerden que en cualquier momento su compañero puede solicitar su ayuda. —Sobre la mesa principal puse dos velas, una grande y una pequeña unidas entre sí y las encendí, cerca de ellas coloqué un vaso de vidrio—. Van a predecir qué ocurre con las velas al taparlas con el vaso invertido. En el tablero voy

a escribir las cuatro opciones de respuesta. Tienen 30 segundos para definir si juegan el comodín, piden ayuda o permanecen tal cual. ¿Listos? A ver grupo 1, ¿qué elige?

—¡Me juego el comodín profe!” —dijo Pablo con mucha seguridad.

—¿Qué dice el grupo 2?

Martha, con una increíble indecisión, no sabía qué rumbo tomar. Volteó su cabeza y miró suplicante a su grupo. Desde allí le gritaron:

—¡Pida ayuda, fresca, venga acá! —Se paró como un resorte y corrió hasta su mesa.

—Grupo tres ¿qué elige?

—Yo me quedo así, profe. Me guardo los comodines para más adelante.

Cuatro minutos después volví a intervenir:

“Bien, ya todos eligieron su respuesta, ahora voy a hacer la demostración”.



Quienes participan en el concurso desarrollan su capacidad de inventar, de relacionar algo conocido de forma innovadora o de apartarse de los esquemas de pensamiento y conducta habituales.



Los juegos evaluativos permiten desenvolverse de manera individual o grupal. En la sociedad actual, multicultural y globalizada, el ser humano, el científico, debe aprender a desenvolverse exitosamente solo, pero contribuyendo a un todo.

Repentinamente se hizo un silencio sepulcral y la expectativa invadió el aula de clase, las miradas inquietas y agudas observaban el lento movimiento de mi mano colocando el vaso invertido sobre las velas encendidas. De pronto el silencio se rompió y fue reemplazado por heroicos gritos triunfales. Primero se apagó la vela grande. “Muy bien, dos puntos para los grupos 4, 5 y 6, cuatro puntos para los grupos 2 y 3 y un punto para el grupo 1. Los grupos 7 y 8 no acertaron, por lo tanto en esta pregunta no suman puntos. Ahora elijan un nuevo representante que pase al frente”.

Ocho nuevos jugadores con los emblemas de sus equipos se alistaron en el frente. “Ahora la pregunta es explicar por qué se apagó primero la vela grande”. La dinámica siguió hasta que sonó el timbre anunciando el final de las dos horas de clase. Los puntajes de cada grupo se acumulan y la evaluación continúa en la próxima clase. Antes de abandonar el salón, Martha y su grupo sentenciaron: “¡Profe: le prometemos que hoy y mañana vamos a estudiar con todo porque vamos a quedar de primeros!”.

Como puede apreciarse, la evaluación la concibo como un proceso continuo, constante, que me permite a mí y a mis estudiantes identificar progresos, habilidades excepcionales, falencias, vacíos. La evaluación en mi proyecto tiene un componente pedagógico que es continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje. No es complementario, es parte del todo, es continuación, lo que no se aprendió en las diversas actividades previas se puede aprender en el desarrollo de los juegos evaluativos, pero para lograr que los estudiantes se interesen por ser evaluados y participar activamente en el proceso se requiere de un componente didáctico ágil, novedoso, competitivo, que haga que el estudiante sin darse cuenta estudie más. Eso lo logro eficientemente con los juegos evaluativos; Ocho juegos conforman la baraja de las evaluaciones, todos se aplican en distintos momentos.

Estos juegos permiten desenvolverse de manera individual o grupal. En la sociedad actual, multicultural y globalizada, el ser humano, el científico, debe aprender a desenvolverse exitosamente solo pero contri-

buyendo a un todo, es decir, debe tener una excelente formación integral para poder contribuir eficientemente a las necesidades del grupo de trabajo. En la actualidad no hay científicos trabajando solos produciendo resultados innovadores, necesariamente requieren apoyo. Por otra parte debo precisar que los criterios de evaluación siempre están muy bien definidos para los estudiantes y van de la mano de los logros y los estándares básicos de competencias en ciencias naturales promulgados por el Ministerio.

“¡Bien, aquí termina el juego evaluativo!, concluí. Recuerden que el próximo es Copa Mundo, más adelante conformaremos los nuevos grupos. Ahora debemos dedicar el tiempo a revisar los escritos finales de cada uno de los proyectos para la feria de la ciencia”.

Multiplicar el interés por la ciencia

El último componente del modelo pedagógico son las ferias de la ciencia. Multiplicar el interés por ella es un propósito alcanzable a través de las ferias escolares, actividad que permite involucrar a todos los estudiantes de una institución, a los

padres de familia o acudientes y en general a todos los miembros de la comunidad educativa de una región. Los docentes están dispuestos a organizarla e intervienen en ella según sus propios alcances. Desde mis inicios como docente por allá en el año 1982 he organizado en cuanta institución educativa he trabajado la feria de la ciencia, actividad en la cual los estudiantes exponen un proyecto que han trabajado durante semanas. Actualmente en el colegio Inem de Villavicencio el equipo de docentes del Departamento de Ciencias organizamos el denominado Día de la Ciencia. El objetivo es permitir que niños y jóvenes den rienda suelta a su ingenio y creatividad orientados por cada uno de los profesores y que expongan su producto final ante cientos y a veces miles de personas que visitan la actividad ese día.

¡La fiesta continúa!

Como lo dijera atrás, dejo al lector la tarea de evaluar mi propuesta. Aspiro a que la descripción del trabajo llevado a cabo durante dos semanas de clase haya logrado

poner al descubierto los siete componentes básicos de mi modelo pedagógico –experimentos individuales, retos científicos, exposiciones magistrales y trabajo colaborativo, laboratorios grupales, concurso de creatividad, feria de la ciencia y evaluación–. La idea era mostrar cómo se complementan unos con otros en función de un propósito común: formar integralmente a mis estudiantes de tal suerte que conozcan los fenómenos químicos y le encuentren aplicación en la vida cotidiana, en su mundo real; desarrollar su capacidad para interpretar situaciones problema, argumentar científicamente y proponer soluciones o alternativas y para trabajar en equipo; desarrollar habilidades para diseñar preguntas variadas, formularlas y sustentarlas; enseñarles a manejar adecuadamente implementos y reactivos comunes del laboratorio de ciencias, y orientarlos para que tengan claro lo que quieren seguir haciendo, apropiados de una metodología para estudiar, con certeza de que el esfuerzo y la dedicación al final rinden su frutos, y convencidos de que lo

que se propongan, lo pueden conseguir por el camino del bien.

Ahora, pese a las bondades del modelo que se dejan ver en los resultados del Icfes, el desempeño de mis estudiantes en sus estudios superiores y los testimonios que me regalan una vez han salido del colegio, yo continuaré revisando de manera constante mi actuar docente, velando por su adecuación a las necesidades que la sociedad cambiante y cada vez más globalizada exige. Cada año llegan a las aulas nuevos estudiantes ávidos de conocimientos y con ganas de salir adelante, y el compromiso indeclinable con la sociedad es seguir formándolos para que sean competentes en ella. Nuevos juegos evaluativos, más retos, más productos diversos por preparar, nuevos concursos de creatividad y nuevos logros por alcanzar se vislumbran en el futuro inmediato como una luz que guiará mi andar por las aulas y pasillos de las instituciones educativas que me concedan el honor de deambular por ellas.

Este libro se compuso en
caracteres Revival.
Fue impreso por D'Vinni S.A.
Bogotá, febrero de 2010.